مهارات التحدث

العملية والأداء



الدكتـور
ماهر شعبان عبد الباري

Speaking Skills




دار
المسيرة
للنشر والتوزيع والطباعة



دار
المسيرة
للنشر والتوزيع والطباعة

بسم الله الرحمن الرحيم

مهارات التحدث

العملية والأداء

Speaking Skills

رقـــــم التصـــــنيف : 412.2

المؤلف ومن هو في حكمه : ماهر شعبان عبدالباري

عنـــــوان الكـــــتاب : مهارات التحدث العملية والأداء

رقـــــم الإيـــــداع : 2010/9/3422

الـــواصـــفـــات : علم الأصوات/ المهارات الخطابية/ الكلام

بـــيانـــات النـــشـــر : عمان - دار المسيرة للنشر والتوزيع

تم إعداد بيانات الفهرسة والتصنيف الأولية من قبل دائرة المكتبة الوطنية

الطبعة الأولى 2011م – 1432هـ



عنوان الدار

الرئيسي : عمان - العبدلي - مقابل البنك العربي هاتف : 5627049 6 962+ فاكس : 5627059 6 962+

الفرع : عمان - ساحة المسجد الحسيني - سوق البتراء هاتف : 4640950 6 962+ فاكس : 4617640 6 962+

صندوق بريد 7218 عمان - 11118 الأردن

E-mail: Info@massira.jo . Website: www.massira.jo

مهارات التحدث
العملية والأداء

Speaking Skills

الدكتـور
ماهر شعبان عبد الباري



الإهــداء

إلى كل من أسدى إلي معروفًا

و إلى من قدم لي عونًا

إلى كل معلم ومعلمة حريص على تعليم أبنائه مهارة التحدث

أهديه هذا العمل المتواضع

الفهرس

الفصل الأول

الطبيعة الصوتية للغة

الفصل الثاني

التحدث مفهومه وطبيعته

الفصل الثالث

المستويات المعيارية للتحدث

الفصل الرابع

الأداء اللغوي الشفوي مفهومه ومهاراته

الفصل الخامس

تقييم التحدث

المراجع

قائمة الأشكال

المقدمة

التحدث هو ذلك الكلام المنطوق الذي يعبر به المتكلم عمّا يعتمل في عقله من أفكار، وما يختلج في صدره من مشاعر وأحاسيس، فالتحدث هو الفن الثاني من فنون الاتصال اللغوي، وهو ينمو لدى الإنسان بوجوده في جماعة لغوية، انطلاقًا من أن الطفل يكتسب اللغة مشافهة عن طريق الاستماع إلى الآخرين، ومحاولة تقليدهم تقليدًا يقوم على استحضار المتحدث لكافة التقاليد اللغوية والبروتوكولات التي تلزم الجماعة عند النطق بالكلمات والجمل والعبارات.

كما أن الجماعة اللغوية تجعل الاهتمام بمحادثة الضيف نوعًا من القِرى، حيث إن العرب تجعل الحديث والبسط والتانيس، والتلقي بالبشر من حقوق القِرى، ومن تمام الإكرام، ولذا فقد قالوا: إن تمام الضيافة الطلاقة عند أول وهلة وإطالة الحديث عند المؤاكلة، قال الشاعر:

أحدِّثُه إنَّ الحديث من القِرى   وتعْلم نفسي أنه سوف يهجعُ

كما فرض العرب مجموعة من الآداب والمعايير التي يجب على المتحدث الالتزام بها ومنها: عدم تكرار الحديث؛ لأنه يؤدي إلى إهمال المستمع منه، وانصرافه عنه، ومن ذلك أن السماك تكلم يومًا ما وجارية له تسمع كلامه، فلما انصرف إليها قال لها كيف سمعت كلامي؟ قالت: ما أحسنه ! لولا انك تكثر ترداده، فقال: أردده حتى يفهمه من لم يفهمه، قالت: إلى أن يفهمه من لم يفهمه قد ملَّه من فهمه، وقيل أيضًا: إعادة الحديث أشد من نقل الصخر، وقال بعض الحكماء: من لم ينشط لحديثك فارفع عنه مئونة الاستماع منك.

كما اشترط العلماء ضرورة التروي والتفكير عند الكلام، ولذا قيل: ينبغي للعاقل المكلف أن يحفظ لسانه عن جميع الكلام إلا كلامًا تظهر المصلحة فيه، ومتى استوى الكلام وتركه في المصلحة فالسنة الإمساك عنه؛ لأنه قد يجر الكلام المباح إلى

حرام أو مكروه، بل هذا كثير، وغالب في العادة والسلامة لا يعادلها شيء، ومنها ما روي في صحيحي البخاري ومسلم عن أبي هريرة ﷺ عن النبي ﷺ أنه قال: من كان يؤمن بالله واليوم الآخر فليقل خيرًا أو ليصمت، ولذا قال الشافعي ﷺ في الكلام: إذا أراد أحدكم الكلام فعليه أن يفكر في كلامه، فإن ظهرت المصلحة تكلم، وإن شك لم يتكلم حتى تظهر.

والجانب البارز في عملية التحدث هو عملية النطق والتصويت، فبالصوت أعلن الإنسان مجيئه إلى الحياة، وبالصوت عبَّر الطفل عن جوعه وخوفه وعدم راحته، وعن طريق المناغاة والهدهدة اطمئن الطفل وشعر بالأمان، وكلما نضج الطفل نما معه صوته، ومن ثم فقد عدَّ العلماء النطق بالأصوات والكلمات والجمل نوعًا من السلوك الذي يجب أن يخضع للدراسة والتمحيص والفحص شأنه شأن أنواع السلوك الأخرى التي ينتهجها الفرد في حياته.

وتبدو أهمية التحدث في أنه يشكل جزءًا كبيرًا من أنشطة الفرد اللغوية، إذ هو النشاط الرئيس الذي يمارسه الطفل قبل بداية التحاقه بالمدرسة، بل إنه الركيزة الأساسية في كل نشاط يمارسه هذا الطفل، كما أنه يشغل حيزًا كبيرًا من الأنشطة اللغوية التي يمارسها المتعلم بعد التحاقه بالمدرسة، ومن ثم تتجلى أهمية التحدث في أنه:

1. الوسيلة التي يحقق بها الإنسان ذاته، ويرضي نفسه في الاتصال الشفهي بمن يحيطون به.
2. أداة من أدوات التواصل اللغوي، فهو الأداة التي تشغل حيزًا كبيرًا وزمنًا لا بأس به في حياة الفرد عامة وحياة المتعلم خاصة.
3. أداة لإنماء الطلاقة والتلقائية عند محاورة الآخر.
4. أن الطفل يجد فرصته في إبراز ما لديه وتوضيحه للآخرين، كما أن انطلاقه في التحدث يشعره بقدرته على النجاح والتفوق داخل المدرسة.
5. أداة من الأدوات التي تشبع حاجات الفرد ورغباته، والوفاء بمتطلباته المادية والمعنوية ، ومن ثم تشعره بقيمته.

6. ينمي لديه مهارات التفكير ، وسرعة البديهة وحسن التصرف في الأمور التي تتطلب إجابة قاطعة (بلاغة الأجوبة المسكتة) .

7. تدريب المتعلم على القيادة وحسن التعبير عما يريد.

وقد يظن البعض خطأً أن مهارة التحدث مهارة ساذجة تنمو تلقائيًا لدى الطفل بمجرد أنه يمتلك جهازًا صوتيًا قادرًا على النطق والتعبير، بل إن الأمر غاية في التعقيد؛ لأنها عملية تتضمن العديد من العمليات الفرعية منها: البعد النفسي هذا البعد الذي يدفع الإنسان أصلاً إلى عملية التحدث، فقد يكون هذا الدافع داخليًا مثل: الرغبة في التحدث مع الآخر؛ لمؤانسته، أو للتعبير عما بداخله، أو لإعطائه معلومة ما، وقد يكون الدافع خارجيًا كطلب الآخر التحدث معه، أو طلب الإجابة عن الأسئلة والاستفسارات التي تطلب منه.

بعد ذلك يأتي الجانب العقلي والذي يظهر في الفكرة العامة التي يريد المتكلم نقلها من عقله إلى عقل من يستمع إليه، وهذه الفكرة هي عبارة عن مجرد تصور عقلي، بعد أن يلتقط هذه الفكرة يبدأ في اختيار اللبنات التي تنقلها، ثم يبدأ المخ البشري في إعطاء أوامره لأعضاء النطق بالتحرك تحركات معينة، يكون نتيجتها إخراج الأصوات والكلمات التي يريد المتكلم التعبير عنها، ثم يأتي الجانب الملمحي أو الإشاري وهو جانب يساعد في إفهام المستمع للرسالة اللغوية أو أية رسالة أخرى، ويتم ذلك من خلال الاستعانة بمجموعة من الإيماءات أو التعبيرات الجسمية مثل تركيز العين على من يحادثه، أو الإشارة باليد أو باستخدام أية إشارات جسمية أخرى ...الخ.

وهكذا فإن عملية التحدث أشبه ما تكون بجبل الجليد المغمور نصفه في الماء، ونصفه الآخر واضح وبارز للرائين، ونظرًا لهذا التعقيد تتجلى أهمية تعليم هذا الفن تعليمًا مقصودًا مباشرًا، مع ضرورة تغيير النظرة إلى هذا الفن والتي ترى أنه فن لا يستحق التعليم والتدريب؛ لأنه ينمو بمجرد النمو الفسيولوجي للفرد وهذا غير صحيح إلى حد كبير.

ونظرًا لسيادة التصور السابق – وهو أنه من الفنون التي تنمو مواكبة للتطور الجسمي – فقد كثرت الأخطاء اللغوية لدى التلاميذ والناشئة عندما يعبرون شفويًا عما يريدون، فإن تحدث أحدهم بلغة سليمة ظهرت أمارات الإعياء على لغته، وقد يتوقف فجأة قبل أن يفرغ ما يريد أن يقوله من كلام، أو لعله يلجأ إلى اللهجة العامية يطعم بها حديثه، أو يتم بها ما يعجز عن إتمامه باللغة الفصحى.

والسبب في ذلك أمور كثيرة منها:

1. عدم وجود منهج علمي لتعليم هذا الفن مثل بقية الفنون اللغوية الأخرى كالقراءة مثلاً أو بعض الفروع كالنحو أو النصوص أو البلاغة، ومن ثم يلقى هذا الأمر عبئًا كبيرًا على معلمي اللغة العربية في تعليم هذا الفن فكيف يعلمونه؟ وما المهارات التي ينبغي عليهم تعليمها؟ وبأية درجة يمكن تعليمها؟ وما الإستراتيجيات التي يمكن توظيفها بشكل علمي مخطط له لتنمية مهاراته؟ كل هذه الأمور تجعل تعليم وتعلم فن التحدث عملية عشوائية وغير مقصودة، وغير مخطط لها بدقة، ومن ثم تكون النتيجة المحتومة هي ضعف ذريع في مهارات التحدث.
2. يرتبط بالأمر السابق أمر مهم ألا وهو غياب أدوات التقويم الموضوعية التي تقيم مستويات الأداء في هذا الفن، فكيف يقيم المعلمون مهارات التحدث؟ وما الأدوات التي يستخدمونها لتحقيق هذا الأمر؟ وهل تؤثر الدرجة التي يحصل عليها الطلاب بمدى تقدمهم اللغوي، أو بمعنى آخر هل الدرجة التي يحصل عليها الطلاب في مهارة التحدث تؤثر على نجاحهم أو رسوبهم في مادة اللغة العربية؟
3. غياب الوعي بأهمية مهارة التحدث مع رسوخ التصور الخطأ السابق في أنها مهارة طبيعية تنمو لمجرد أن الطفل يمتلك جهازًا صوتيًا قادرًا على التعبير.
4. غياب الفرص الكافية التي يمكن لمعلمي اللغة العربية تدريب طلابهم على المحادثة باللغة العربية الفصيحة(*) (السليمة مبنى ومعنى) ولا يدربونهم على التعبير عن

(*) تمثل العربية الفصيحة مستوى من مستويات العربية، نطمح أن يمتلكه الطلاب والطالبات في مراحل التعليم العام، فضلاً عن التعليم الجامعي، أما عن العربية الفصحى فهو يمثل أرقى ==

خبراتهم الشخصية ومشاهداتهم للأحداث، وقدرتهم على التعبير الصحيح عنها، ومع غياب هذه الفرص غابت الكثير من الأنشطة اللغوية التي تنمي مهارة التحدث مثل: الإذاعة المدرسية، والمسرح المدرسي، وجماعة الخطابة، وإقامة الندوات والمؤتمرات، والمناظرات.

5. أمر آخر مرده إلى بعض الظواهر اللغوية في الواقع ألا وهي ازدواجية اللغة، فالطالب يعاني من ازدواجية اللغة في واقعه الاجتماعي المعاش، فهناك اللهجة العامية التي يتعامل بها في المجتمع كل المتعلمين والمعلمين، ومما يؤسف له أن الوسط الذي يتعامل معه الطالب والمعلم هو وسط لا يستعمل غير العامية، وتبدو العامية فيه هي القاعدة وصاحبة السيطرة، أما الفصحى فاستعمالها محصور في حيز ضيق من المدرسة لا تتعداه إلى غيره، ولا ننكر أن ضعف أثر المدرسة في العالم العربي هو الذي قاد إلى سيادة العامية في الحياة العامة، وما دام الطالب جزءًا من هذه الحياة فهو لن يخرج عن إجماع السواد الأعظم، ولماذا يقلق – من ثم -بأمر الفصحى ما دام يرى أن كل أموره الحياتية تسير سيرًا عاديًا من خلال استعمال لغة الأغلبية!

6. سيادة العامية: أما الخطر الكبير الذي يترتب على سيادتها في المجتمع فهو أن الذين يستطيعون ويرغبون في استعمال الفصحى من طلاب وغيرهم يجدون غمزًا ولمزًا، بل هزءًا من جانب العوام، مما يدفع هؤلاء الراغبون والمحبون للفصحى لادخارها إلى المواقف التي لا يشكل استعمالها أي حرج لهم، وهكذا يغلب هؤلاء على أمرهم، وهم يرون بأم أعينهم أن الشذوذ صار هو القاعدة، فحينما يشعر الطالب أن اللغة الفصحى ليست هي لغة الحياة؛ لأنها لغة التعليم والمدرسة فحسب، فإنه لا يولي لغته الاهتمام الذي تستحقه.

== مستويات اللغة العربية، ولا نظن أن هذا المستوى من اللغة متوافر الآن إلا في كتاب الله، وبعض الأعمال الأدبية الراقية من شعر أو نثر.

من مجمل الأسباب السابقة، ونظرًا لأهمية مهارة التحدث باعتبارها مهارة حيوية وضرورية للمتعلم كان هذا المؤلف الذي تضمن خمسة فصول، حاول فيها الباحث تقديم رؤية تأصيلية لغوية تربوية تقويمية لفن التحدث، حيث تناول الفصل الأول الطبيعة الصوتية للغة، وتضمن هذا الفصل الحديث عن التطور التاريخي للدراسة الصوتية، متناولاً الدرس الصوتي عند العرب والهنود، وعند اليونان والرومان، ثم عرض لمفهوم الصوت الإنساني – باعتباره المظهر الخارجي والملاحظ لعملية التحدث –، وأهميته، وأهداف تدريس الأصوات، ثم مجالات الدراسة الصوتية، وهي علم الأصوات النطقي، وعلم الأصوات الفيزيائي، علم الأصوات السمعي.

أما الفصل الثاني فقد تناول تحديدًا لمفهوم التحدث، وطبيعته، وتناول الفصل تحديد خصائصه، وأهمية التحدث، مع ارتباط هذا الفن بغيره من المصطلحات التي يكثر دورانها في ميدان تعليم وتعلم العربية ومنها: الكلام، والتعبير الشفوي، والحوار، والحديث، ثم عرض الفصل لمراحل النمو اللغوي الشفوي، ومظاهر هذا النمو، ثم عملية التحدث بجانبيها الداخلي والخارجي، ثم مداخل تعليم التحدث، وأهداف تعلم التحدث، وعلاقته بالفنون اللغوية المختلفة، ثم التخطيط لفن التحدث تخطيطًا علميًا منظمًا .

أما الفصل الثالث فقد تناول المستويات المعيارية للتحدث، حيث تناول الفصل بالحديث المستويات المعيارية المفهوم والضرورة، وأهداف تحديد مستويات معيارية للتحدث، ثم المستويات المعيارية الأجنبية للتحدث، والمستويات المعيارية العربية الموضوعة لهذا الفن، وأخيرًا وضع المؤلف تصورًا مقترحًا للمستويات المعيارية لهذا الفن.

وتناول الفصل الرابع الأداء اللغوي الشفوي مفهومه ومهاراته، حيث تضمن الفصل تحديدًا لمفهوم الأداء اللغوي الشفوي، وجوانب هذا الأداء وعناصره من حيث: جهارة الصوت، ومخارج الحروف، وسهولة المخرج، وصفات الحروف، وخصائص الأداء الشفوي الماهر، ومهارات الأداء اللغوي الشفوي، وسمات اللغة المتحدثة، وأسس الأداء اللغوي الشفوي، مع ذكر مجموعة من الأدوات التي يمكن من

خلالها تنمية اللغة المنطوقة، وأخيرًا تم ذكر مجموعة من التوجيهات العامة لتنمية مهارات التحدث لدى الطلاب بمراحل التعليم العام.

أما الفصل الخامس والأخير فقد تضمن تقيم هذا الفن، حيث عرض الفصل لصعوبة قياس مهارات التحدث، ومقومات الاختبار الجيد، وأنواع التحدث التي يمكن تقويمها بدقة، ثم تحديد مجموعة من الأدوات لقياس كل نوع، ومن هذه الأنواع قياس التحدث المقيد، والتحدث المكثف، والتحدث المتجاوب، والتحدث التفاعلي، والتحدث الموسع، وكل نوع له مجالاته وأشكال قياسه قياسًا كميًا وموضوعيًا محددًا، وأخيرًا قوائم تقدير التحدث من حيث: مفهمها، وكيفية بنائها، وأهميتها، ومكوناتها، ثم تضمن الفصل لنماذج مختلفة لكيفية تقدير التحدث باستخدام قائمة التقدير التحليلية أو الشمولية.

وفي الختام فهذا الجهد يعلم الله أني قد بلغت فيه الوسع، فإن كنت قد وفقت فهذا فضل الله يؤتيه من يشاء ﴿يُؤْتِي ٱلْحِكْمَةَ مَن يَشَآءُ وَمَن يُؤْتَ ٱلْحِكْمَةَ فَقَدْ أُوتِيَ خَيْرًا كَثِيرًا وَمَا يَذَّكَّرُ إِلَّآ أُوْلُواْ ٱلْأَلْبَٰبِ ﴿٢٦٩﴾﴾[البقرة: 269]، وإن كنت قد قصرت فهذا جهد بشر يشوبه النقص والتقصير، وحسبي أنني حاولت بهذا العمل إضاءة شمعة تنير لنا الطريق عند تعليم وتعلم فن التحدث المهارة الغائبة في مناهجنا، وفي النهاية أختم كلامي بمقولة المؤرخ والأديب عماد الأصفهاني: إني رأيت أنه لا يكتب إنسانٌ كتابًا في يومه إلا قال في غده: لو غيرت هذا لكان أحسن، ولو زيد هذا لكان يستحسن، ولو قدم هذا لكان أفضل، ولو ترك هذا لكان أجمل، وهذا من أعظم العبر، وهو دليل على استيلاء النقص على جملة البشر.

والله من وراء القصد، وهو الهادي إلى سواء السبيل

المؤلف

الفصل الأول

الطبيعة الصوتية للغة

المقدمة

أولاً: التطور التاريخي للدراسة الصوتية

ثانيًا: مفهوم الصوت الإنساني

ثالثًا: أهمية دراسة علم الصوت

رابعًا: أهداف تدريس الأصوات

خامسًا: مجال الدراسة الصوتية

الفصل الأول

الطبيعة الصوتية للغة

المقدمة

اللغة الإنسانية هي من نتاج اجتماع البشر؛ للتعبير عما يريدون والإفصاح عما يصول في صدورهم، ويجول في عقولهم، ومن الطبيعي أن يبحث الإنسان عن وسيلة لينقل ما في ذهنه إلى الآخرين؛ كي يحقق التفاهم ويوفي بالغرض الذي من أجله يتحاور مع الآخر؛ لينقل فكرة، أو يعبر عن رأي، أو يروي موقفًا، أو ينقل خبرة أو تجربة، ويعتمد الإنسان على واحدة من ثلاث في التعبير عما يريد، ومن هذه الوسائل التي يملكها ويمكنه أن يستعملها هي: اللفظ (النطق)، وثانيها الإشارة، وثالثها المثال، وبما أن الإشارة والمثال فيهما تكلف، وعدم التوفر أو الإحاطة لكافة الأشياء والمفاهيم مثل: الإيمان، والصدق، والكرم والحب، والكراهية أي الموجودات حسية وعقلية، فعادة ما يلجأ الإنسان إلى اللفظ (النطق)؛ لأنه أيسر وأعم في التعبير، وهو أمر طبيعي في الإنسان، وينتج من حركة اللسان الطبيعية في التجويف الفموي بين الفكين واهتزاز الأوتار الصوتية، ويكون طبيعيًا ويحدث دون تكلف أو عناء، وهذا هو إبداع الخالق وعظمته في تصوير بني آدم ونعمته عليه.

فهذه القدرة على التحدث أو التلفظ باللغة تنطبق على السواد الأعظم من الناس سواء أكانوا عربًا أو غير عرب، حيث إن كل فرد يولد وهو مزود بشكل تلقائي بجهازه النطقي الذي يجعل لديه الاستعداد الكافي لعملية التصويت الإنساني أو التلفظ بالكلمات والجمل، وقد يكون للبيئة أثر في انتقاء اللفظ واعتماد النطق، فللبيئة أثرها البارز في استخدام الكلمات لدى الفرد، حيث إن استخدام المتحدث لمجموعة من الكلمات الرقيقة أو القاسية يتأثر بالبيئة التي يوجد بها، علاوة على أن للبيئة أثرها الواضح في طريقة النطق، حيث تتفاوت اللهجات بتفاوت المناطق التي يقطنها الأفراد

فلغة أهل السواحل تختلف عن لغة أهل البادية، ولغة الحضر تختلف عن لغة أهل الريف، كما أن لكل كلمة دلالاتها التي ربما تختلف عن الدلالات التي تحملها في بيئات مختلفة، وهذا كله يخضع إلى التواضع الذي تتفق عليه الجماعة اللغوية أو ما يسمى بالعرف اللغوي، فكل جماعة وضعت ألفاظًا تدل على أشياء وأفعال، وهذه الألفاظ المركبة من الحروف إذ تواطئوا عليها تصبح لغة تخاطب بينهم، ووسيلة تعبير عما في النفس، والعرب كغيرهم وضعوا ألفاظًا واتفقوا واصطلحوا عليها فيما بينهم، وأصبحت لغتهم التي يتسامرون ويتحادثون بها،فهي من اصطلاح العرب.

ولذا فاللغة نظام رمزي عرفي من الأصوات الصادرة عن جهاز النطق الطبيعي للإنسان، يعبر إراديًا مع ما يصاحبه أو يلابسه عن غرض أو حال، بحيث تنسق هذه الأصوات في سلاسل من المفردات والتراكيب والجمل التي ترتبط ارتباطًا وثيقًا بمدلولاتها من الأعيان والمعاني والأفكار المجردة والأحداث والأحوال، ويتم هذا وفق ضوابط خاصة تتفاوت من مجتمع لغوي لآخر.

ونظرًا لأهمية الصوت بالنسبة للغة من جهة، وبالنسبة لتجويد القرآن من جهة أخرى فقد اهتم قراء القرآن الكريم بهذا العلم حتى ظهر في وقت مبكر جدًا من تراث الحضارة الإنسانية علم يسمى بعلم التجويد، مصطلح "علم التجويد" استعمل للدلالة على المباحث الصوتية المتعلقة بقراءة القرآن الكريم، وكانت تلك المباحث مختلطة بالمباحث النحوية والصرفية لدى علماء العربية، ولم يفردوها بمصطلح خاص أو علم مستقل، وقد حاول ابن جني ذلك في كتابه (سر صناعة الإعراب) حين عبَّر عن موضوع الكتاب بـ (علم الأصوات والحروف)، لكن من جاء بعده من علماء العربية لم يوفقوا في استثمار تلك اللمحة من ابن جني والبناء عليها، حتى تمكن علماء قراءة القرآن بعده من استخلاص المباحث الصوتية من كتب علماء العربية، وأفردوها في كتب خاصة، واختاروا لها تسمية جديدة، كانت في أول الأمر تتكون من عنصرين: الأول المخارج والصفات، والثاني التجويد والإتقان، فسمَّى مكي بن أبي طالب كتابه " الرعاية لتجويد القراءة وتحقيق لفظ التلاوة بعلم مراتب الحروف ومخارجها وصفاتها وألقابها "، لكن معاصره أبا عمرو الداني سمى كتابه " التحديد في الإتقان

والتجويد"، ثم غلبت كلمة التجويد في عناوين الكتب التي ألفها العلماء في العلم من بعدهما.

أما علم الأصوات فهو العلم الذي يُعنى بدراسة كل صوت على حدة من حيث مخارجه وصفاته، وينقسم هذا العلم إلى عدة فروع منها:

1. **علم الأصوات النطقي**: ويُعنى بطريقة إنتاج الصوت في الجهاز النطقي للمتكلم، محددًا وظائف أعضاء النطق لدى الإنسان، مع ما يترتب عليها من صفات تتميز بها كل مجموعة من الأصوات اللغوية.
2. **علم الأصوات السمعي**: ويُعنى بطريقة التقاط الأذن للصوت وتحليلها من قبل المستقبل، فيدرس وظائف مكونات جهاز السمع عند الإنسان مع ما قد يصيبها من اختلال وراثي أو طارئ، يؤثر على كيفية استقبال حاسة السمع للأصوات اللغوية.
3. **علم الأصوات الفيزيائي**: ويُعنى بدراسة الذبذبات الصوتية التي تنتقل من جهاز النطق إلى جهاز الاستقبال، ويركز على انتقال الموجات الصوتية عبر قناة الاتصال بين المتكلمين، وقد توصل علماء الأصوات إلى نتائج مذهلة في هذا المجال، انعكست بشكل إيجابي على وسائل الاتصال المعاصرة.

أولاً: التطور التاريخي للدراسة الصوتية

اللغة في حقيقتها ظاهرة صوتية، ولذا فإن الدراسة العلمية للغة تبدأ بدراسة أصوتها باعتبارها الميزة التي تميزها عن غيرها، حيث تتكون كل لغة من عدد محدود من الوحدات الصوتية المميزة، هذه الوحدات الصوتية تكون مئات، بل ملايين الكلمات المختلفة المعنى والدلالة - وهو ما نطلق عليه إبداعية اللغة Creative Language - والتي يتوقف صحة نطقنا لها ومعرفة دلالتها على مدى معرفتنا ودراستنا لهذه الأصوات، وهذا يتضح من سماعنا لأصوات لغة لا نفهمها، فعدم معرفتنا لأصوات هذه اللغة يجعلها مجرد أصوات وضوضاء لا معنى لها(*).

(*) تستخدم كثير من الحيوانات والحشرات الأصوات في عملية التواصل، بيد أن هذه الأصوات لا يطلق عليها اسم اللغة الصوتية للحيوانات؛ لأن هذه الأصوات ليس لها دلالة، ولا يمكن==

أ. الدرس الصوتي عند العرب

لقد ارتبط الدرس الصوتي عند العرب بعلماء التجويد الذين أولوا القرآن الكريم عناية خاصة بقراءته، ولذا كان الجانب الصوتي أهم ما ميز هؤلاء العلماء، فقد اهتموا بالقرآن وقراءته فوقفوا على بيان الوجوه التي قرئت بها آي الذكر الحكيم وفقًا لقواعد العربية، وعملوا على ضبط القراءات، وإليهم يعود الفضل في وجود هذا التراث في الدراسة الصوتية التي أرسى قواعدها سيبويه، والذي عاصر قراء القرآن الرواد، واخذ عنهم القراءة عرضًا وسماعًا (كريم زكي حسام الدين، 1985، 25).

فقد أسهمت قراءات القرآن الكريم بما فيها من ملامح نطقية بارزة – وهي التي يشترط في صحتها أن تكون منقولة مشافهة عن الرسول الكريم ﷺ ووجوه لهجية صوتية أيضًا، وتدوين المصحف، وتجويد خطه، وضبطه ونشوء علمي اللغة (المفردات) والنحو (الإعراب والصرف) في ظهور الدرس الصوتي عند الخليل بن أحمد في مقدمة كتابه العين (أحمد محمد قدور، 1999، 38).

== ترجمتها إلى لغة مكتوبة تعبر عن هذا الصوت، فهذه الأصوات لا تزيد على كونها تسهم في الضوضاء العامة للوسط، وقلما تحمل سمات بيولوجية بمعنى الإشارة الاتصالية، ومع ذلك هناك حيوانات تستخدم هذه الأصوات لأغراض اتصالية. فمثلاً يجذب صوت أجنحة أنثى البعوض ذكورها بهدف التزاوج. أما معظم أصوات الحشرات فإنها أصوات قرع يولدها النقر على جسم ما، وفي هذه الحالة الأخيرة يمكن لبعض الحشرات أن تولد أصواتًا ذات جرس موسيقي نوعاً ما، أما في الفقاريات فإن بعض الأسماك يولد الصوت باهتزاز كيس مملوء هواء، وبعضها الآخر يفرك أجزاء من هيكله العظمي ليولد صوتاً، كما أن الثدييات تستخدم أحبالاً صوتية تهتز بفعل تيار هوائي متحرك، وأن الطيور تستخدم حجرات وأعمدة هوائية تتجاوب بالطنين. ويجري تحوير الأصوات في أثناء مرورها في حجرات جوفاء، أو في الفم الذي يقويها أو يضعفها فيتيح تنوعاً هائلاً في نماذجها.

ومن أغراض استخدام الطيور والحيوانات أنها تحقق مجموعة من الغايات منها:

- تغريد الطير شكلاً ابتدائياً من الموسيقى يعبر به الطائر عن سعادته وابتهاجه.
- التحذير من خطر محدق بالحيوان أو بالطائر.
- للإشارة إلى موضع الطعام أو الشراب.
- اجتذاب الإناث للتزاوج.

لقد كان إبداع العقلية العربية لعلماء التجويد والقراءات إبداعًا لا يناظره إبداع حماية لألفاظ القرآن الكريم من التصحيف أو اللحن، حتى أنهم قد أسسوا لما يسمى الآن باسم علم الأصوات النطقي، وهو العلم الذي يُعنى بدراسة أعضاء النطق، وكيفية إصدارها، ولذا نراهم يحددون مخارج الحروف العربية وصفاتها مفردة ومركبة ومن ذلك قول ابن الجزري في المقدمة الجزرية:

إذ واجبٌ عليهم محتَّم قبل الشروع أولاً أن يعلموا

مخارج الحروف والصفات ليلفظوا بأفصح اللغات

فمخارج الحروف هي جمع مخرج، ومعناه في اللغة اسم لموضع خروج الحرف، أو هو عبارة عن الحيز المولد للحرف، وفي الاصطلاح محل خروج الحرف - أي ظهور- الذي ينقطع عنده صوت النطق به، فيتميز به عن غيره، أو هي صوت متعمد على مقطع أي مخرج محقق أو مقدر، فالمخرج المحقق أن يكون على جزء معين من أجواء الحلق أو اللسان أو الشفتين، والمقدر هو الهواء الذي في داخل الحلق والفم، وهو مخرج حروف المد الثلاثة؛ وذلك لأنها لا تعتمد على شيء من أجزاء الفم، بحيث ينقطع عند ذلك الجزء، ولهذا قبلت الزيادة على مقدار طبيعي (عبد الفتاح السيد عجمي المرصفي، د. ت، 61).

كما أن نظرة علماء التجويد أو القراءات للجهاز الصوتي تتفق إلى حد كبير ما أشار إليه علماء اللغة المحدثون عامة وعلماء علم الأصوات خاصة، حيث إن الجهاز النطقي يبدأ عنهم من أقصى الحلق، ويبدأ عند اللغويين المعاصرين من الحنجرة، ويعد أقصى الحلق أو الحنجرة المخرج الأول عندهما، وهو مخرج الهمزة والهاء عندهما، وينتهي جهاز النطق عند علماء التجويد واللغويين المعاصرين بالشفتين (مصطفى زكي التوني، 1994، 9).

وهذا يشير إلى أن الأوائل من علماء العربية قد مهدوا بين يدي الأوروبيين جادة البحث المنظم في استكناه الصوت اللغوي من حيث سماته ومخارجه، وتحديد طبيعة الصوت اللغوي، وأسهموا إسهاماً حقيقياً في إرساء ركائزه الأولى، مما أتاح لهم فرصة الاستقرار المبكر لحقيقة الأصوات اللغوية، وسهل عليهم خوض الموضوع بكل

تفصيلاته المضنية، وترويض جماح تعقيداته المتشعبة، مما سجل للعرب في لغة القرآن أسبقية الكشف العلمي، والتواصل إلى النتائج التي تواضعت عليها اليوم حركة الأصواتيين العالمية، بعد المرور بتجربة المعادلات الكاشفة، والأجهزة الفسيولوجية المتطورة التي أكدت صحة المعلومات الهائلة التي ابتكرها العرب في هذا الميدان، وعليه فإن مصطلح علم الأصوات مصطلح عربي أصيل، لا شك في هذا لدنيا، وعلة ذلك: النص على تسميته صراحة دون إغماض، واستعمال مدلولاته في الاصطلاح الصوتي بكل دقة عند العرب القدامى، وفي هذا يقول ابن جني (ت: 392 هـ): ولكن هذا القبيل من هذا العلم؛ أعني (علم الأصوات) والحروف، له تعلق ومشاركة للموسيقي، لما فيه من صنعة الأصوات والنغم (أبو الفتح عثمان بن جني، 2000، 10).

كما قام العرب بتصنيف العرب لأصوات العربية حسب ما نسميه الآن "طريقة النطق" فهو ذلك التصنيف الذي يرجع إلى سيبويه، والذي توضع الأصوات العربية على أساسه في ثلاث طبقات هي "الشديدة" و"الرخوة" و"ما بين الشديدة والرخوة". "والشديدة" في هذا التصنيف هي الهمزة والقاف، والكاف، والجيم، والطاء، والتاء والدال، والباء والرخوة هي الهاء، والحاء والغين، والخاء، والشين، والصاد، والضاد، والزاي، والسين، والظاء، والثاء، والذال، والفاء. أما "ما بين الشديدة والرخوة" فتضم الهمزة، واللام، والميم، والراء، والواو، والألف "كألف "ما" (محمود السعران، 2000، 78).

ولعل الفضل في تقسيم أصوات العربية وفقًا لمخارجها يدين فيه سيبويه لأستاذ الخليل؛ لأنه انطلق مع الأصوات من مخارجها، وحقق القول في مساحاتها، ووضع كل صوت موضعه في تتبع فريد لم يستطع العلم الحديث أن يتخطاه بكل أجهزته المتخصصة والأهم من هذا أن الأدمغة المبدعة في أوروبا لم تستطيع الخروج على مسميات الخليل الصوتية، ولم تخالفه إلا فيما يتعلق بتقعيد بعض المصطلحات دون تغيير حقائقها بما يتناسب مع اللغة التي انتظمت عليها، ومع ذلك فهي الأصل الأول لمصطلحات أقسام الأصوات التي سبق إليها الخليل في تطبيق التسميات منطلقة من مسمياتها التي تحدث تلك الأصوات.

كما اتسم الجهد الصوتي عند العرب بدقة الملاحظة، وسلامة الحس الفطري، في تذوق الأصوات، فقسموا الحروف إلى طائفتين صوتيتين: الأصوات الصائتة،

والأصوات الصامتة. فحروف العلة في المعجم العربي وهي: الياء والواو والألف من الصوائت، وبقية حروف المعجم من الصوامت، وقد أدركوا جميع الملامح التي ميزت بين هذه الأصوات، فانقسمت عندهم إلى مجهورة ومهموسة تاره، وإلى رخوة وشديدة تارة أخرى، وإلى أسنانية ولثوية مرة، وإلى حنكية ولهوية مرة، ومن ثم تجد الإشارات الصوتية في كل ملحظ من ملاحظ الأصوات المترامية لدى التقسيم.

كما أدرك علماء العربية كذلك وعلى رأسهم الخليل بن أحمد وسيبويه أن الدراسة الصوتية من الأهمية بمكان لدراسة اللغة، وأن النظام الصوتي ضروري لمن أراد دراسة النظام الصرفي، بل لعله كان يرى في النظام الصوتي جزءًا لاحقًا، أو من دراسة الصرف نفسها، حتى إنه حين وضع الدراسات الصوتية تحت عنوان: "باب الإدغام" قد كشف عن وجهة نظره هذه من جهة، وقيد دراسة الأصوات وضيّق مجالها من جهة أخرى، وتأتي دعوى تضييق سيبويه لمجال دراسة الأصوات من أن الإدغام ليس جزءًا من النظام الصوتي، وإنما هو ظاهرة موقعية سياقية ترتبط بمواقع محدَّدة يلتقي في كلٍّ منها صوتان؛ السابق منهما ساكن والتالي متحرك، فإذا تحقَّقت صفات خاصة في الصوتين جميعًا تحققت بذلك ظاهرة الإدغام كما فهمها سيبويه. و لكن سيبويه مهَّد لدراسة الإدغام بدراسة الأصوات العربية تحت العنوان نفسه: "باب الإدغام"، فتناول هذه الأصوات بالوصف من حيث المخرج وطريقة النطق والجهر والهمس والتفخيم والترقيق، ناظرًا إلى الصوت في حالة عزلة عن السياق، تاركًا سلوك الصوت في السياق إلى دراسة الإدغام نفسه (تمام حسان، 2004، 50).

ب. الدرس الصوتي عند الهنود

ظهرت في الهند القديمة دراسات للغة السنسكريتية(*) (لغة الهند الكلاسيكية)

(*) السنسكريتية هي لغة قديمة في الهند وهي لغة طقوسية للهندوسية، والبوذية، والجانية. لها موقع في الهند وجنوب شرق آسيا مشابه للغة اللاتينية واليونانية في أوروبا في القرون الوسطى، ولها جزء مركزي في التقليد الهندوسي، والسنسكريتية هي إحدى الاثنتين وعشرين لغة رسمية للهند. تدرس في الهند كلغة ثانية. كما أن بعض البراهمنيين -وهم الوعاظ من الطبقة العالية- يعتبرونها لغتهم الأم، لقد كانت اللغة السنسكريتية وما زالت في الهند في المعابد فيسمح فقط لكهنة البراهما بقراءة النصوص السنسكريتية، أما في الماضي فتواجدت في الأدب الهندي: أدب ==

على مستوى عالٍ من التنظيم والدقة، ولربما كان الهنود أسبق – حتى من اليونانيين – في هذا الميدان، حيث كانت عندهم الدراسة الصوتية من الشمولية والتنوع لمعظم جوانب هذا العلم، فدرسوا الصوت المفرد، وقسموه إلى علل وأنصاف علل وسواكن، وقسموا العلل إلى بسيطة ومركبة، كما قسموا السواكن بحسب مخارجها، وتوصل الهنود إلى أثر القفل في إنتاج الأصوات الانفجارية، والفتح في إنتاج أصوات العلة، والتضييق في إنتاج الأصوات الاحتكاكية، وتحدث الهنود كذلك عن كيفية تشرب الهواء من التجويف الحنجري، وذكروا أنه إذا فتح ما بين الوترين الصوتيين ينتج التنفس، وإذا ضيق ما بينهما ينتج الصوت، وصرحوا بأن النفس يحدث حالة الأصوات الساكنة المهموسة، والصوت في حالة السواكن المجهورة أو العلل (أحمد مختار عمر، 1988، 58).

ولعل السبب في الاهتمام باللغة السنسكريتية هي كونها لغة النصوص المقدسة، التي ينبغي أن تتلى في الاحتفالات الدينية، حتى استطاع العالم بانيني Panini بوصف الأصوات وصفاتها، وتعيين مخارجها، وبيان أعضاء النطق، وصولاً إلى تحديد نقاط النطق تحديدًا دقيقًا، وقد أدى هذا الوصف الدقيق إلى التنبه على الأساس الصوتي للكلمة بوصفه الأداة المعبرة عن معناها، لكن هذا الاكتشاف اللغوي المهم لم يؤثر في تقدم الدرس الصوتي؛ لأنه ظل مجهولاً أحقابًا مديدة حتى ترجم كتاب بانيني في أوربا على يد بوتلينج (أحمد محمد قدور، 1999، 37).

فالدرس الصوتي عند الهنود يرتبط باللغة السنسكريتية باعتبارها لغة دينية، حيث لعبت العقيدة الدينية دوراً مهمًا في التأسيس له حوالي 2500 ق.م حين لاحظ الكهنة أن اللغة التي يستخدمونها في شعائرهم تختلف عن لغة الفيدا Veda (النصوص المقدسة المصاغة بلغة الهند القديمة) واعتقدوا أن نجاح بعض الطقوس يحتاج لاستخدام اللغة القديمة، مما يستلزم إعادة إنتاجها، فقام كاهن يُدعى بانيني Panini قبل ألف سنة من الميلاد بتقنين القواعد النحوية الحاكمة للغة السنسكريتية حتى يمكن استخدامها كلغة طقوس دينية دائمة.

== لغتي البالي والبراكريت، الأدب الدرافيدي الباكر، الأدب البنغالي. وغيره من الآداب والشعر الذي استوحى من الشعر الإسلامي الذي كتب باللغة السنسكريتية .

ج. الدرس الصوتي عند اليونان والرومان

كان لأهل اليونان جهودٌ موفقة في مجال البحث اللغوي فقد اهتموا بدراسة علم اللغة ومسائله وكشف أسرأره، كما شغلت قضايا علم اللغة مكانًا مهمًا وبارزًا في المناقشات الفلسفية التربوية لا على الوظائف الدينية، وتركت هذه النظرة الفلسفية في اللغة أثرا واضحا في القضايا المدروسة لاسيما في العلاقة بين الأشياء، والمسميات، فقد دارت بحوث أفلاطون حول نوع العلاقة بين اللفظ ومدلوله وقال بأن الصلة بينهما لازمة طبيعية، كما رأى أن اللغة إلهامًا وموهبة تولد مع الإنسان، أما تلميذه أرسطو فرأى العكس بأن العلاقة بين اللفظ ومدلوله صلة اعتباطية، وأن اللغة نظام لفظي محدد نشأ نتيجة اتفاق بين أفراد جماعة لغوية معينة، وقد نما البحث اللغوي عند اليونان حتى صارت بحوثهم تمثل مدارس لغوية، أشهرها مدرسة الإسكندرية ومن أشهر نحاتها أرسطارقوس، وديوجينيوس وهو صاحب أول مؤلف في النحو (الجراماتيكا). وقد عرب هذا المصطلح إلى الأجرمية، وهي تعني المعرفة المتعمقة، والمتعلقة بكل ما هو راجع إلى اللغة.

بيد أن اليونان لم يفطنوا إلى تقسيم أصوات لغتهم إلى القسمين الرئيسيين وهما: الأصوات المهموسة، و"الأصوات المجهورة"، كما فطن إلى ذلك الهنود والعرب، ومعروف أن من الأصوات ما يكون الوتران الصوتيان في نطقه ما متباعدين بحيث إن الهواء الخارج من الرئتين لا يتذبذب، أو يتذبذب تذبذبا ضئيلا، فلا يحدث نغمة موسيقية، وذلك كالتاء والثاء والسين، هذا القسم سماه العرب "مهموسا"، بينما يحدث في نطق أصوات أخرى أن يتقارب الوتران الصوتيان بحيث يذبذبهما في الهواء الخارج من الرئتين محدثا بذلك نغمة موسيقية"، وذلك كالدال والذال والزاي، هذا القسم الثاني سماه العرب "مجهورًا".

إن الذي صنعه اليونان هو أنهم صنفوا جانبا من أصوات اللغة اليونانية، وهو الأصوات "المغلقة "على أساس "شدة النفس" وهكذا أصبحت الأصوات التي يصدق عليها أنها "مهموسة" مقابلة في تصنيفهم للأصوات "الانفجارية النفسية" بدلا من أن تكون مقابلة لما يصدق عليها أنها "مجهورة" متوسطة بين "المهموسة" وبين "الانفجارية النفسية".

أما تصنيف الأصوات إلى "صامتة" وإلى "صائتة" فقد أدركه من اليونان والرومان والهنود والعرب وتمثل للصامتة أو "للصوامت" بكل الأصوات العربية فيما عدا "الحركات" و"حروف المد واللين". أما الحركات وحروف المد واللين كألف "ما" وواو "ذو" وياء "في" فنحن نسميها "صائتة" أو "صوائت". وقد أطلق كل من اليونان والهنود اسما خاصا على كل من هاتين الطبقتين، فاليونان قد سموا ما نعرفه بالصامتة Sumphena، وسموا ما نعرفه بالصائتة (محمود السعران، 2000، 76)

أما الرومان فقد كانت منجزات اللغويين الرومان متواضعة، حيث كانوا تلاميذ اليونانيين ،حيث إن النحو اليوناني وصل إليهم في القرن الثاني قبل الميلاد على يد الرواقي كرانيس زعيم مدرسة بيرغام، كما اهتم الرومان بالبلاغة.

كما التزم الرومان بالقواعد النحوية اليونانية في اللغة اللاتينية إلا أنهم توسعوا في الشروح المميزة للأساليب اللغوية اللاتينية ومجالات استخدامها، وتم تحديد أشكال الخطاب قياساً على بعض النصوص اللغوية كأعمال رجل الدولة والخطيب المعروف شيشرو Marcus Tullius Cicero في القرن الأول الميلادي، وبحلول القرن الرابع الميلادي صاغ اللغوي الروماني آليوس دوناتس Aelius Donatus صيغًا عامة للنحو اللاتيني، وشرح اللغوي بريسكيان Priscian هذه القواعد بعد مائتي سنة أي في القرن السادس الميلادي، وبقيت على ما هي عليه حتى الآن، واستخدمت كمعايير قياسية للغات الأوروبية الأخرى حتى القرن السادس عشر الميلادي تقريباً، وبقيت كتبها مراجع للغات الأوروبية التي ظهرت بعدها، وظلت اللاتينية الأكثر انتشاراً حتى شهدت نهاية القرن السابع عشر وبدايات القرن الثامن عشر مع تحول اللغتين الإنجليزية والفرنسية إلى لغات عالمية احتلت موقع اللاتينية، وساعد على ذلك اختراع الطباعة الذي جعل نصوص هاتين اللغتين المطبوعة متوفرة بشكل كبير، ونشأ علم الصوتيات Phonetics الذي دفع علماء اللغويات المقارنة بين اللغة السنسكريتية واللغات الأوروبية، وأدى إلى نشوء الدراسات اللغوية الهند أوروبية.

ثانيًا: مفهوم الصوت الإنساني

لقد توسّع الدرس الصوتي الحديث، وتشعّبت ميادينه، الأمر الذي أدّى إلى ولادة علمين ينتميان إلى الدراسة الصوتية اللغوية هما: علم الفوناتيك وعلم

الفونولوجيا. أمّا الأوّل فيدرس الخصائص الفيزيائية للصوت بعيداً عن اللغة التي ينتمي إليها أو الوظيفة المعجمية التي يؤدّيها، في حين يدرس الحقل الثاني الوظيفة الدلالية التي يمكن للصوت أن يؤدّيها في اللغة المقصودة.

من هنا وجب التمييز بين الفونيم (phoneme) وهو صوت لغويّ يرتكز عليه علم الفونولوجيا، والصوت المجرّد (concrete sound) الذي بات يُطلق عليه الفون(phone)(*) وهو الوحدة الأساسية في الدراسة الفوناتيكية، كما يجب الانتباه بوعي إلى تعميم يقول: إنّ كلّ فونيم هو فون، ولكن ليس كلّ فونٍ هو فونيم، إذ إنّ كثيراً من الأصوات التي نسمعها لا يمكن ترجمتها إلى رمز مكتوب، وعندما يمكن ذلك نستطيع أن نقرّر أنّ الصوت صار صوتاً لغوياً، يحمل قيمة دلالية تواصلية.

فنحن عادة نسمع صوت الرعد، وما فيه من إشارة إلى قرب الغيث، لكننا لا نستطيع ترجمة ذلك الصوت على الورق، ونسمع خرير المياه، والموسيقى العذبة، وتترك ما تترك في نفوسنا من الدلالات العميقة والمشاعر الشجيّة، لكنّها أصوات غير لغوية. ونسمع الريح فندرك قيمة ذلك الصوت وما يتركه من الشعور بالقوّة وهي تزمجر فوق الجبال، وليس أدلّ على هذا الأثر من استلهام الريح في المستوى البلاغي لترمز إلى القوّة والثورة، ولكنّ صوت الريح ـ رغم ما تحمله من إشارات ودلالات ـ ليس صوتاً لغوياً.

ولقد دارت مادة صات في معاجم اللغة حول معنى الصياح والدعاء، ومن ذلك ما أورده (الخليل بن أحمد الفراهيدي، د. ت، 146) في كتابه العين حول مادة صات بقوله: صَوَّتَ فلانٌ (بفلان) تصويتاً أي دَعاه، وصاتَ يصُوتُ صوتاً فهو صائت بمعنى صائح، وكل ضَرْبٍ من الأغنيات صَوتٌ من الأصوات، ورجل صائت:

(*) أمّا الصوت المجرّد الذي اصطُلح على تسميته في اللغة الإنجليزية (phone)، فهو أيّ صوت يمكن تسجيله على آلة، والناتج عن احتكاك جسمين أو انفصالهما، فالضرب على الطبل هو صوت، ولكنه ليس صوتاً لغوياً له رمز كتابي كصوت الحاء الذي يصدره الإنسان، إنّ هذا الصوت الأخير (الحاء) يُسمّى عند اللغويين بالفونيم (phoneme)، ومن هنا يمكن أن نميّز الصوت اللغوي بأنّ له رمزاً كتابياً، أو هو الحرف.

حَسَن الصوت شديدُه، ورجل صَيِّتٌ: حَسَنُ الصَّوتِ، وفلان حَسَن الصِّيت: له صِيتٌ وذِكْرٌ في الناس حَسَنٌ.

أما عن (المعجم الوسيط، 2004، 527) فقد أشار في مادة (صات) صوتًا وصواتاً صاح، و(أصات) صات وبفلان شهر به وفلانا وغيره جعله يصوت، و(صوَّت) مبالغة في صات وبه ناداه وله أيده بإعطائه صوته في الانتخاب (محدثة) والطست ونحوه جعله يصوت، و(إنصات) أجاب يقال: إنصات فلان للأمر واستقام بعد انحناء يقال: إنصات المعوج وبه الزمان اشتهر، و(الصات) الذكر الحسن الجميل ينتشر بين الناس والشديد الصوت، أما عن (الصوت) فهو الأثر السمعي الذي تحدثه تموجات ناشئة من اهتزاز جسم ما، وهو اللحن يقال: غنى صوتًا (وهو مذكر وقد أنثه بعضهم)، والصوت الذكر الحسن، والرأي تبديه كتابة أو مشافهة في موضوع يقرر، أو شخص ينتخب (محدثة) جمعه أصوات، و(اسم الصوت) عند النحاة هو كل لفظ حكي به صوت أو صُوِّت به لزجر، أو دعاء، أو تعجب، أو توجع، أو تحسر.

والصوت غنائيًا: تعبير عن كل لحن يردد على نحو خاص من الترجيع في الشعر العربي له طريقة محددة، ورسم يعرف به، لأن الأصوات: مجموعة مختارة من أغاني العرب القديمة والمولدة في أشعارها ومقطعاتها، ولذا فقد أمر الرشيد المغنيين عنده أن يختاروا له مائة صوت منها فعيونها له. ثم أمرهم باختيار عشرة فاختاروها، ثم أمرهم أن يختاروا منها ثلاثة ففعلوا، وحكي أن هذه الثلاثة الأصوات على هذه الطرائق المذكورة لا تبقي نغمة في الغناء إلا وهي فيها في ألحان موسيقية ثلاثة هي: لحن معبد، ولحن ابن سريج، ولحن ابن محرز، في جملة من الشعر العربي (أبو الفرج الأصفهاني، د. ت، 9).

أما عن التعريف الاصطلاحي للصوت فهو مجال متشعب المناحي متعدد الجوانب؛ فثمّة صوت فيزيائي محض، والمقصود هنا أيّ صوت يمكن تسجيله على آلة دون أن يحمل أيّ قيمة فيما يتعلّق بالتواصل بين البشر، وهذا بحث أدخل إلى الفيزياء منه إلى اللغة، وثمّة صوت غير لغويّ ربّما تضمّن معنًى لغوياً دون أن ينتميَ إلى اللغة، وبالتالي حمل بعض الإشارات أو الإيحاءات دون أن يكون له رمز كتابيّ، وهذا موضوع يستأثرُ به حقل من حقول المعرفة الإنسانيّة بات يُعرفُ بعلم السيمياء، وثمّة

صوت لغويّ؛ وهو الصوت الذي ينتمي إلى اللغة باعتباره علامة أو إشارة صوتية يمكن ترجمتها كتابياً، في المستوى الآخر للّغة وهو المستوى الكتابي.

أما عن تعريف الصوت في الاصطلاح فقد عرفه (ابن جني، 2000، 19) بقوله: اعلم أن الصوت عرض يخرج من النفس مستطيلا متصلاً، حتى يعرض له في الحلق، والفم، والشفتين مقاطع تثنيه عن امتداده واستطالته، فيسمى المقطع أينما عرض له حرفًا، وتختلف أجراس الحروف بحسب اختلاف مقاطعها، وإذا تفطنت لذلك وجدته على ما ذكرته لك؛ ألا تري أنك تبتدئ الصوت من أقصى حلقك، ثم تبلغ به أي المقاطع شئت، فتجد له جرسا ما، فإن انتقلت عنه راجعا منه، أو متجاوزًا له، ثم قطعت، أحسست عند ذلك صدى غير الصدى الأول وذلك نحو الكاف، فإنك إذا قطعت بها سمعت هنا صدى ما، فإن رجعت إلى القاف سمعت غيره، وإن جزت إلى الجيم سمعت غير ذينك الأولين.

كما عرفه (ابن سينا، 1982، 56) بقوله: أظن أن الصوت سببه القريب تموج الهواء دفعة بسرعة وقوة من أي سبب كان، والذي يشترط فيه من أمر القرع عساه ألا يكون سببًا كليًا للصوت، بل كأنه سبب أكثري، ثم إن كان سببًا كليًا فهو سبب بعيد، ليس السبب الملاصق لوجود الصوت، والدليل على أن القرع ليس سببًا كليًا للصوت أن الصوت قد يحدث أيضًا عن مقابل القرع وهو القلع، وذلك أن القرع هو تقريب هو تقريب جِرم ما إلى جرم مقاوم له لمزاحمته تقريبًا تتبعه مُماسة عنيفة لسرعة حركة التقريب وقوتها، ومقابل هذا تبعيد جرم ما عن جرم آخر مماس له، منطبق أحدهما على الآخر، تبعيدًا ينقلع عن مماسته انقلاعًا عنيفًا لسرعة حركة التبعيد، وهذا يتبعه صوت من غير أن يكون هناك قرع.

كما عرفه (برتيل مالمبرج، 1984، 11) الصوت يشتمل على موجات تنتشر في الهواء بسرعة 340 مترًا في الثانية، وأما في الأوساط الأخرى كالسوائل، والغاز، والأجسام الصلبة فإن سرعته وقدره تنبعان من درجة مرونتها، وتنشأ الموجة بدورها من ذبذبة (حركة متكررة) يمكن أن تكون دورية أو غير دورية، بسيطة أو مركبة.

أما (التهانوي، 1996، 1098) فأشار بأن الصوت بالفتح وسكون الواو ماهية بديهية؛ لأنه من الكيفيات المحسوسة، وقد اشتبه عند البعض ماهيته بسببه القريب أو البعيد، فقيل الصوت: هو تموج الهواء، وقيل هو قَلْع أو قرع، والحق أن ماهيته ليست ما ذكر، بل سبب الصوت القريب التموج، وليس التموج حركة انتقالية من هواء واحد بعينه، بل هو صدم بعد صدم، وسكون بعد سكون، فهو حالة شبيهة بتموج الماء في الحوض إذا ألقي حجر في وسطه.

أو هو الأثر السمعي المتولد عن اهتزاز جسم ما مصوت، نتيجة لطرقه أو احتكاكه بجسم آخر، أو نعرفه بأنه اضطراب تضاغطي ينتقل خلال وسط ما ويسبب حركة لطبلة الأذن تؤدي بالتالي إلى الإحساس بالسمع (Mackay، R.. A.، 1978، 70).

وعرفه (ستيفن أولمان، 1990، 33) بأنه الوحدة المادية للكلام المتصل، وهو بهذا المعنى له خواص سمعية وعضوية يتناولها بالبحث علم الأصوات أي علم أصوات الكلام مفردة كانت هذه الأصوات أم في مجموعات.

وعرف بأنه اعتراض النفس الإنساني في سبيل خروج - زامرًا أو غير زامر من الحنجرة حتى الشفتين - مضيق أو سد، فلا ينفذ النفس منه إلا بالاحتكاك بجوانب الممر في المضيق أو انفجار في المسد بعد الاحتباس، فينتج من الاحتكاك أو الحبس أو الانفجار صوت هجائي يناسب كلاً في موضعه (أي الاحتكاك في موضوعه والحبس والانفجار في موضوعه) (محمد حسن جبل، 2006، 18).

ويشير (أحمد مختار عمر، 1997، 21) بأنه العملية الصوتية تتضمن ثلاثة عناصر أساسية هي:

أ. وجود جسم في حالة تذبذب.

ب. وجود وسط تنتقل فيه الذبذبة الصادرة عن الجسم المتذبذب.

ج. وجود جسم يستقبل هذه الذبذبات.

أو أن معناه العام[1] الذي يشمل اللغوي، وغير اللغوي[2]، فهو الأثر السمعي الذي به ذبذبة مستمرة مطردة، حتى ولو لم يكن مصدره جهازًا صوتيًا حيًا، فما نسمعه من الآلات الموسيقية النفخية، أو الوترية أصوات، وكذلك الحس الإنساني صوت، ويتوقف فهم الصوت بهذا المعنى العام على اصطلاحات ثلاثة، يجب التفريق بينها أيضا، هذه الاصطلاحات هي (تمام حسان، 1990، 59):

أ. درجة الصوت pitch.

ب. علو الصوت Loudness.

ج. قيمة الصوت Quality or timbre.

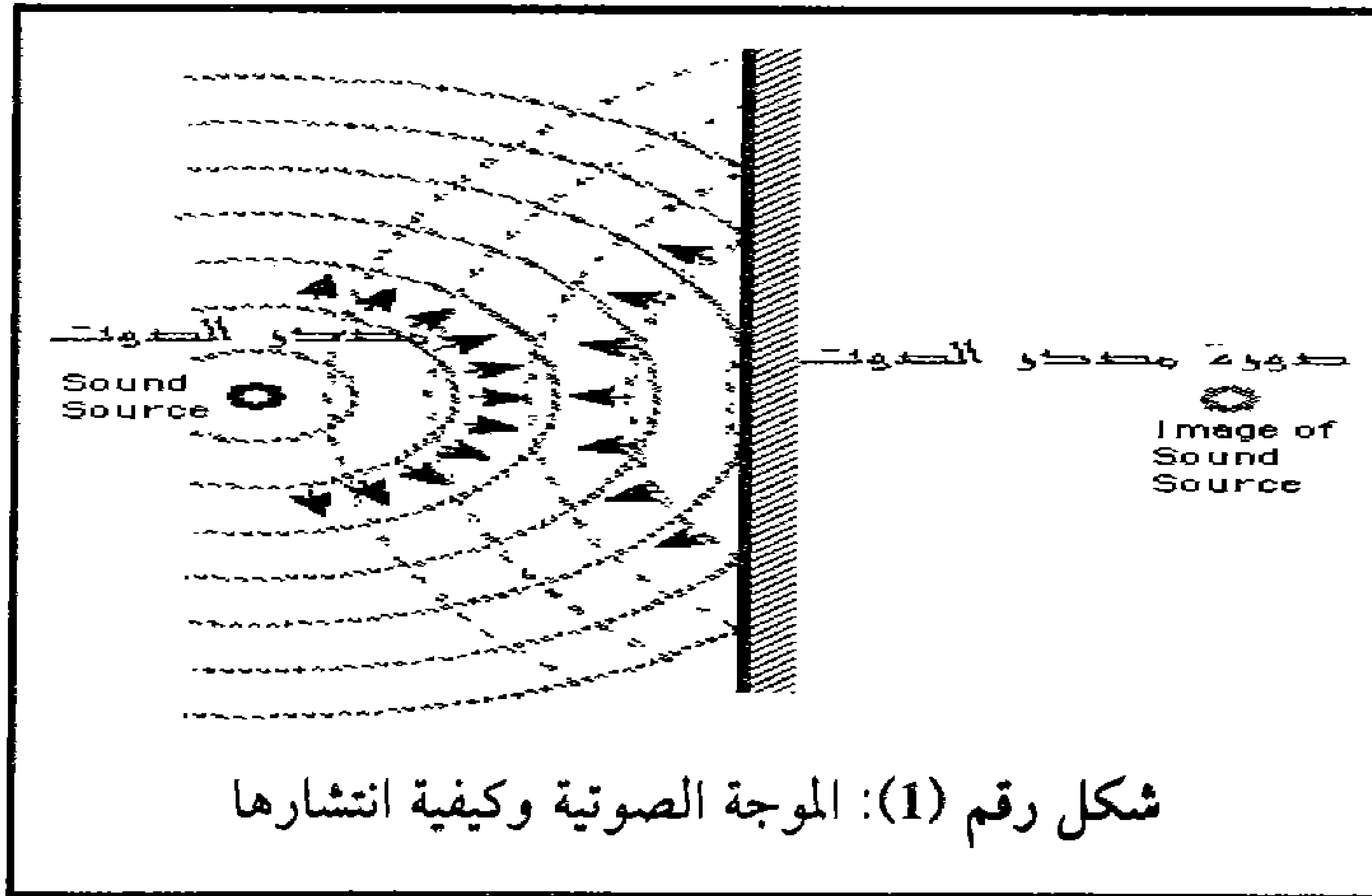
والصوت عبارة عن اضطراب مادي في الهواء يتمثل في قوة أو ضعف سريعين للضغط المتحرك من المصدر في اتجاه الخارج، ثم ضعف تدريجي ينتهي إلى نقطة الزوال النهائي.

في ضوء التعريفات السابقة نستطيع تعريف الصوت اللغوي بأنه مجموعة من الذبذبات الصوتية الناتجة عن احتكاك جسمين معًا أو أكثر، وتحدث هذه الذبذبات نوع من الخلخلة أو الاضطراب في الهواء لتصل هذه الذبذبات إلى طبلة الأذن فتحركها ثم يكون إحساس المخ بهذه الذبذبات وترجمتها إلى دلالتها.

أو هو تردد آلي، أو موجة قادرة على التحرك في عدة أوساط مادية مثل الأجسام الصلبة، السوائل، والغازات ،ولا تنتشر في الفراغ، وباستطاعة الكائن الحي تحسسه عن طريق عضو خاص يسمى الأذن من منظور علم الأحياء، فالصوت هو إشارة تحتوي على نغمة أو عدة نغمات تصدر من الكائن الحي الذي يملك العضو الباعث للصوت، تستعمل كوسيلة اتصال بينه وبين كائن آخر من جنسه أو من جنس آخر، يعبر من خلالها عما يريد قوله أو فعله بوعي أو بغير وعي مسبق، ويسمى الإحساس الذي تسببه تلك الذبذبات بحاسة السمع، وتقدر سرعة الصوت في وسط هوائي عادي ب 340 متر في الثانية أو 1026 كم في الساعة، وتتعلق سرعة الصوت بعامل الصلابة وكثافة المادة التي يتحرك فيها الصوت، فالصوت هو اهتزاز ميكانيكي للوسط، كما أن الصوت ليس موجة، بل الموجة هي إحدى الأشكال (نماذج الانتشار) التي يبرز، ويتميز بها الصوت.

من خلال التعريف السابق نستطيع تحديد عدة أمور:

- أن الصوت اللغوي صوت له معنى ودلالة، ونستطيع ترجمته في صورة كتابية، ومن ثم فإن أصوات الموسيقى، أو الأصوات الطبيعية هي أصوات، ولكنها ليست أصواتًا لغويًا؛ لأن ليس لها معنى محددًا؛ إذ يختلف الأمر باختلاف الحالة النفسية والشعورية لمن يستمع إليها.
- الصوت اللغوي ينتج عن احتكاك أو قرع جسمين أو أكثر يؤدي إلى حدوث موجات صوتية، وهذه الموجات تمثل تضاغطات وتخلخلات متعاقبة على شكل كرات متحدة المركز تنعكس على السطح العاكس على هيئة موجات كروية أيضًا، ولكن يكون مركزها خلف الحاجز على نفس البعد من السطح العاكس، أي يكون السطح العاكس في منتصف المسافة بين المصدر الأصلي م ومصدر الموجات المنعكسة مَ، والشكل التالي يوضح ذلك:



شكل رقم (1): الموجة الصوتية وكيفية انتشارها

- لا ينتقل الصوت الإنساني إلا من خلال وسط، وهذا الوسط هو الهواء في الأعم الأغلب، بيد أنه أبطأ الأوساط نقلاً للصوت، فسرعة انتقال الصوت في الهواء تبلغ 340 متر على الثانية، أم عن سرعة انتقال الصوت في الماء فهي 1435 م/ الثانية، وفي الحديد 5130 م/ الثانية، فسرعة الصوت تتأثر بعوامل تتعلق بالهواء نفسه مثل الضغط، والكثافة، ودرجة الحرارة.

- يتأثر تفسير الصوت اللغوي لدى المستمع بعدة متغيرات منها: حدة الصوت، ودرجته، وعوامل التطريز فيه (النبر والتنغيم).

ثالثًا: أهمية دراسة علم الأصوات

يعد الاهتمام بالأصوات اللغوية جزء رئيس من المعمار اللغوي، بل هو ركنها الركين، فاللغة بصفة عامة لا يطلق عليها هذا الاسم (اللغة) إلا من خلال أصواتها المفردة والمركبة، ولذا فإن الكتابة لا تعد لغة؛ لأنها ترجمة للرموز الصوتية في شكل خطي، فهي عبارة عن تسجيل للأصوات ومحاولة رسمها على الورق.

ولعل ما يؤكد وجهة النظر السابقة ما عرضه (رشدي طعيمة ومحمد مناع، 2001، 97) بقولهما: إن اللغة نظام صوتي اتفق الناس عليه؛ لتحقيق الاتصال بين بعضهم البعض، والكتابة في ضوء هذا التصور ظاهرة تابعة، من هنا يتزايد الاهتمام في المدارس الحديثة في تعليم الأصوات قبل البدء في تعليم الكتابة، ويبدأ النظام الصوتي للدارسين بتعليمهم طريقة نطق الأصوات، ويقصد بتعليم النطق هنا تدريب الطالب على استخدام النظام الصوتي في العربية لفك الرموز التي يسمعها أو يستخدمها عند كلامه.

كما تتجلى أهمية دراستنا لعمل الأصوات في أنه يحقق مجموعة من الغايات منها هو ضبط النطق الصحيح، والأداء الفصيح للكلام العربي بعامة، وفي قراءة القرآن الكريم بخاصة على نهج ما كان العرب الفصحاء يفعلون، ذلك أن الأداء السليم الفصيح للغة يحفظ لها رونقها في الأسماع ووقعها الساحر في الطباع، ويفتح لها القلوب فتعي ما تسمع، ثم تتأمل في أناة وارتياح، وبذلك يتمهد للسامع سبيل الاستجابة والتقبل لما يسمع إن أسعفت سائر الظروف بذلك القبول، كما أن النطق السقيم يهدر جانبًا من وظيفة الكلام، ويهضم حق السامع (محمد حسن جبل، 2006، 7).

كما تبرز أهمية دراسة الأصوات من أهمية الصوت نفسه في برنامج تدريس اللغات بعامة، فالأصوات هي العنصر الرئيس في أية لغة، ولا يمكن أن نتصور برنامجًا أو كتابًا لتعليم لغة ما دون أن يكون للتدريب على الأصوات فيه إلى جانب كبير، وبالرغم من الأهمية التي تحتلها الأصوات في تعليم اللغات إلا أن هذا الأمر لا يحظى

بالاهتمام الكافي على المستويين التخطيطي والتدريسي (رشدي أحمد طعيمة، 1986، 455).

ولقد كان اهتمام العرب بالأصوات شاملاً لدراسة اللسان باعتباره المصدر الرئيس في عملية التصويت (الإنتاج الصوتي والكلامي) والأذن باعتبارها المتممة لعميلة التواصل اللغوي، وبهما معًا تحقق الرسالة اللغوية الغرض، وقد نفهم السر وراء هذا الاهتمام إذا كنا بصدد لغة منطوقة يتداولها أصحابها كلامًا واستماعًا، أما إذا كنا أمام لغة مكتوبة فإن حاسة البصر قد تتناوب المسئولية بدلاً من حاسة السمع، وهو ما لم يحدث في تاريخ اللغة العربية حتى الآن، بمعنى لا نجد اهتمامًا بالعين كوسيلة استقبال أو أداة للقراءة، بقدر ما نجد الاهتمام منصبًا على أعضاء النطق، والقليل من هذا الاهتمام قد أعطي للأذن أو لحاسة السمع (أحمد طاهر حسنين، 1987، 18).

ولعل الاهتمام بالجانب الصوتي للغة يكمن في أن عملية السمع أوسع مدى من جانب الرؤية أو البصر، فحاسة السمع التي ترتبط أساسًا بالجانب الصوتي أوسع مدى في عمليتي الإدراك والتواصل، وليس أدل على ذلك من أن الإنسان إذا كف بصره لا تنقطع علاقته بما حوله، فهو قادر على الإدراك والتواصل، أما إذا فقد سمعه فإنه سيفقد إدراك ما حوله والتواصل مع غيره من ناحية أخرى، إن الإنسان يستطيع أن يدرك بأذنه ما لا تراه عينه لوجود حائل دائم أو عرضي، بل إننا كثيرًا ما نجد الأذن تحمل وتوصل لعقل الإنسان ووجدانه ما عجزت عن حمله وتوصيله ومنها قول بشار بن برد:

يا قوم أذني لبعض الحي عاشقة والأذن تعشق قبل العين أحيانا

وقد تصورت الجماعة العربية الأولي أن مكانة الإنسان في المجتمع ترتبط بهذه الحاسة، فاستعملت لفظ السمعة بدلالة ما يسمع من الرجل من السيرة الحميدة أو الخبيثة (كريم زكي حسام الدين، 1992، 7 – 8).

رابعًا: أهداف تدريس الأصوات

يسعى تدريس الأصوات اللغوية تحقيق مجموعة من الغايات تبرز من خلال التمييز بين الأنواع الثلاثة لتعليم اللغات كما يلي (رشدي أحمد طعيمة، 1986، 456 – 457):

1. **التعليم المعياري Perspective Teaching**: ويهدف هذا النوع من التعليم إلى دراسة ما اكتسبه الطالب من مهارات صوتية في لغته الأم، مما يختلف عن الأصوات العربية في كثير أو قليل، والعمل على تصحيح هذه المهارات والتقليل ما أمكن من أشكال التداخل Interference بينها وبين المهارات الصوتية الجديدة التي يجب أن يكتسبها للاتصال باللغة العربية، والهدف هنا إذن هو تصحيح أشكال الأداء الصوتي التي اكتسبها الطالب من لغته الأم، والتقليل من أشكال التداخل بين نظامين صوتيين أحدهما كائن بالفعل عند الطالب، وثانيهما ينبغي أن يكون عنده.
2. **التعليم المنتج Productive Teaching**: ويهدف هذا النوع من التعليم إلى إكساب الطالب أنماطًا جديدة من اللغة المعلمة (العربية هنا) وتدريبه على نطق أصوات ليس لها مثيل في النظام الصوتي في اللغة الأم عند الدارس، والهدف هنا ليس تصحيح أنماط لغوية عند الدارس، وإبعاد أشكال التداخل بين نظامين صوتيين، وإنما الهدف هنا أساسًا هو إكساب مهارات صوتية جديدة في نظام صوتي للدارس به عهد.
3. **التعليم الوصفي Descriptive Teaching**: ويهدف هذا النوع من التعليم إلى تزويد الدارس بمعلومات عن خصائص اللغة العربية وملامح النظام الصوتي فيها، والهدف هنا إذن ليس تصحيحًا لأنماط خاطئة أو تدريبًا على أنماط جديدة، وإنما تعريف الدارس بالقوانين الأساسية التي تحكم الاستعمال اللغوي في العربية، وخصائص نظامها الصوتي.

كما يهدف تعليم الأصوات إلى ما يلي (حسن السلوادي وآخرون، 2004، 26):

- إجادة تعلم اللغة القومية، وتحسين النطق بها.
- تسهيل تعلم اللغات الأجنبية.
- تيسير دراسة اللغة بمستوياتها المختلفة لاسيما المستوى الصرفي والنحوي.
- علاج عيوب النطق أو الكلام مثل: اللثغة، والتمتمة، والفأفأة وغيرها.
- إرهاف الحس الجمالي في تذوق الأصوات.

من خلال ما سبق نستطيع تحديد أهداف تدريس علم الأصوات لطلاب المراحل الدراسية المختلفة كلٌ على حسب مستواه، وقدراته اللغوية والعقلية الخاصة ومن هذه الأهداف ما يلي:

1. إجادة النطق العربية بشكل صحيح، بحيث يؤدي ذلك إلى تحقيق الإفهام اللغوي عند التواصل مع الآخرين.
2. إجادة الإلقاء على أسس علمية وموضوعيه بما يحقق مجموعة من المعايير الجمالية للغة العربية.
3. دراسة الأصوات اللغوية يسهم في رصد حركة تطور هذه الأصوات، وتحديد التغيرات المختلفة التي طرأت عليها.
4. علاج بعض العيوب النطقية التي يعاني منها بعض متحدثي اللغة بناءً على رصد حركة التغير التي طرأت على الأصوات من جهة، وبناء على العلوم والوسائل الحديثة من جهة أخرى.
5. دراسة الأصوات اللغوية يساعد في تفسير بعض الظواهر اللغوية مثل: ظاهرة الإبدال اللغوي، أو إهمال بعض الأبنية كالمواد التي آخرها ثاء وأولها ذال أو سين أو ظاء.
6. تحديد عربية الكلمات المنطوقة، وذلك بمعايرتها بطريقة النطق العربية.
7. تساعد الدراسة الصوتية في فهم الترتيب المعجمي في العربية ككتاب العين مثلاً.
8. التمييز بين اللهجات العربية بناءً على الاختلافات الصوتية بين كل لهجة وأخرى.
9. الدراسة الصوتية تساعد في الحكم على سهولة أو صعوبة بعض الأبنية الصرفية كصيغ فِعُل.
10. التناسق الصوتي للكلمات والجمل والعبارات يساعد في تذوقها والحكم عليها بالفصاحة والبلاغة.
11. الدراسة الصوتية جانب أصيل للدراسة الشعرية (موسيقى الشعر).

خامسًا: مجال الدراسة الصوتية

علم الأصوات اللغوية يقنع من العمل الضخم، الا وهو دراسة "الكلام"، بدراسة الصوت الحي للإنسان، وهو يؤدي نشاطه اللغوي، بجانب جد ضئيل هو تحليل السلسلة الكلامية إلى العناصر التي يمكن تجريديها، ثم وصف الطريقة التي يتكون بها كل عنصر من هذه العناصر، وبيان كيفية انتقالها في الهواء، وذكر خصائصها المميزة لها ثم تصنيفها على أسس معينة.

ومن هنا كان هذا العلم ذا أهمية جوهرية بالنسبة لسائر فروع علم اللغة، إنه حجر الأساس بالنسبة لأي دراسة لغوية أخرى كالنحو، أو النحو المقارن، أو دراسة المعنى، كما أن هذا العلم يستعين في بعض جوانب دراسته بمعلومات يستمدها من علوم أخرى، ويستخدم وسائل خاصة به، فهو في وصف جهاز النطق الإنساني يعول على علم التشريح، ولكنه يكتفي من ذلك بالقدر الذي يراه صالحًا للوفاء بأغراضه، فالتفصيلات الكثيرة في وصف الأعضاء يستغني عنها هذا العلم عندما تكون غير ذات دلالة بالنسبة إليه، فهذا الوصف لجهاز النطق الإنساني من أول ما يبدأ به هذا العلم؛ لأنه يبين لنا إمكانيات كل عضو، وما ينتج عن العلاقات والارتباطات المختلفة بين الأعضاء المختلفة، علاوة على أن دراسة انتقال الأصوات في الهواء تعتمد اعتمادًا كبيرًا على علم الطبيعة "الفيزيقا، الفيزياء".

ومن الوسائل المهمة التي يلجأ إليها علم الأصوات اللغوية ما يعرف "بالدراسة الصوتية التجريبية" أو "الآلية" وما يعرف بـالكتابة الصوتية" (محمود السعران، 2000، 84).

يعتمد علم دراسة الأصوات على عدة علوم فرعية منها:

- علم الأصوات النطقي.
- علم الأصوات الفيزيائي.
- علم الأصوات السمعي.
- علم الأصوات التجريبي.

أ. علـم الأصـوات النطقـي أو الفـسيولوجي Articulatory Physiological Phonetics:

ويختص هذا العلم بتتبع مراحل نطق الـصوت اللغـوي، وحـصيلة هـذا التتبـع قائمة من الأوصاف النطقية لكل صوت من أصوات اللغة، يتحدد مـن خلالها جهـر الصوت أو همسه، خروجه من الأنف أو من الفم، وكيفيـة خـروج هوائـه، أي علـى شكل احتكاك أو انفجار أو تسريح حر لهواء الصوت، مخـرج الـصوت.. .إلخ (أحمـد عزت البيلي، 1991، 160 – 161).

ويشير (كمال بـشر، 2000، 46 – 47) إلى أن هـذا الفـرع مـن فـروع الدراسـة الصوتية هو من أقدم فروع علم الأصوات على الإطلاق، وأرسـخها قـدمًا، وأكثرهـا حظًا في الانتشار في البيئات اللغوية كلها، ويرجع السر في ذلك إلى وظيفة هـذا الفـرع وإلى طبيعة الميدان المخصص له، فهو يدرس نشاط المـتكلم بـالنظر في أعـضاء النطـق، وما يعرض لها من حركات، فيعين هذه الأعضاء، ويحدد وظائفهـا ودور كـل منهـا في عملية النطق، منتهيًا بذلك إلى تحليل ميكانيكية إصدار الأصوات من جانب المتكلم.

ولقد أسهب العلماء في التحدث عن الأصوات، من حيث صـفاتها ومخارجهـا، وأحوال مهموسها ومجهورها وما إلى ذلك، فهذا الخليل يقـدم أبجديتـه بحـسب مخـارج الأصوات وذلك في معجم العين، وهذا تلميذه سيبويه يقدم ترتيبًا آخر يختلـف يـسيرًا عن أستاذه ويصف الحروف العربية، وما كان منها مستحسنا في قراءة القـرآن الكـريم أو الشعر العربي. ثم يأتي ابن جني ويسطع ضوؤه في سماء علم الأصـوات ويـسجل في كتابه "سر صناعة الإعراب" لمحات ذكية، لكن هؤلاء العلماء لم يتحدثوا عن أعقـد قضية في علم الأصوات النطقي، ألا وهي العملية النطقية (آلية النطق)، فلم يتحدثوا عن كيفية حصول الأصوات.

ويعد الشيخ الرئيس ابن سينا هـو أول مـن تحـدث عـن الجهـاز النطقـي لـدى الإنسان مفصلاً الحديث عن آلية النطق، وتشريح الحنجرة ووصل فيهـا حـد الإبـداع، حتى إنها ترجمت إلى عدة لغات أوروبية.

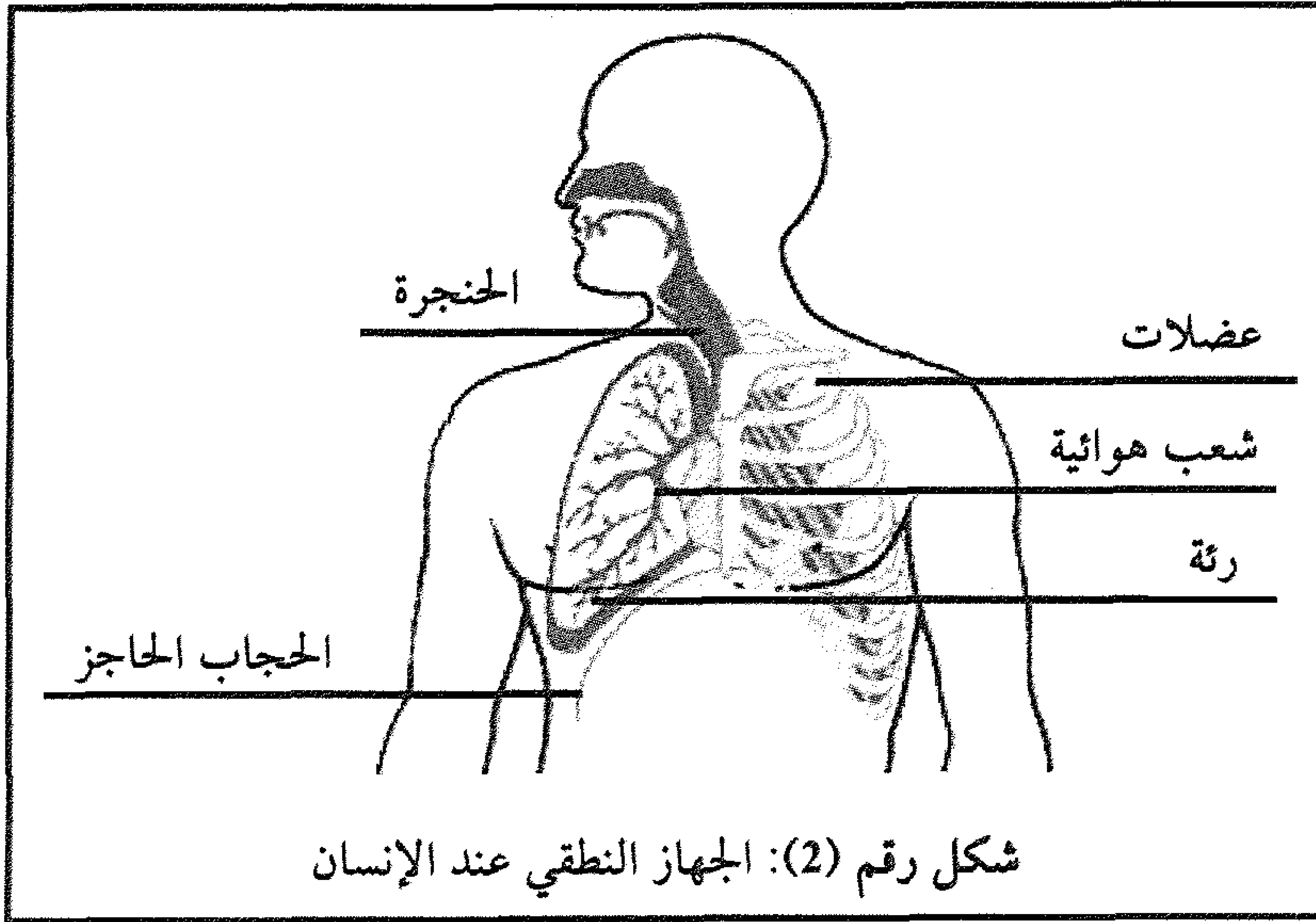
ولـذا يـشير (برجتـشراسر، 1994، 11) باعتنـاء علمـاء العربيـة كلـهم بعلـم الأصوات، وبترتيب الحروف على المخارج والصفات، والمَخْرج أو المُخرج هو الموضع من الفم ونواحيه الذي يخرج منه الحرف، فاختلفوا في عـدد المخـارج، مـنهم مـن عـد سبعة عشر، ومنهم من عد ستة عشر، ومنهم من عد دون ذلك، والمـشهور هـو سـبعة عشر، لكن أولها ليس بمخرج حقيقي.

1. الجهاز النطقي للإنسان

أفاد علماء الأصوات مـن علـم وظـائف الأعـضاء، وعلـم التـشريح، وفيزيـاء الصوت، وساعدتهم الأجهزة الحديثة من آلات تصوير، وتـسجيل وغيرهـا في تحديـد أعضاء النطق من جهة، وسمات الأصوات الـتي تـصدر عـن طريـق هـذه الأعـضاء، والنقاط التي تحصر عندها أو تحتك بهـا تلـك الأصـوات مـن جهـة أخـرى، ويقـصد بالجهاز النطقي لدى المحدثين من علماء اللغة مجموع أعضاء النطق المستقرة في الـصدر والعنق والرأس، ويسميه بعض اللغويين بالجهـاز الـصوتي، وقـد حـدد علمـاء اللغـة المعاصرون عدد الأعضاء المكونة لجهاز النطـق في حـوالي اثـني عـشر عـضوًا بعـضها تجاويف، وتقع هذه الأعضاء في ثلاثة أقـسام رئيـسة هـي (أحمـد مختـار عمـر، 1997، 100):

- أعضاء التنفس التي تقدم الهواء الجاري المطلوب لإنتاج معظم الأصوات اللغوية.
- الحنجرة التي تنتج معظم الطاقة الصوتية المستعملة في الكلام، وتعد بمثابـة صـمام ينظم تدفق تيار الهواء.
- التجاويف فوق المزمارية التي تقوم بدور حجرات الرنين، وفيها تتم معظم أنـواع الضوضاء التي تستعمل في الكلام.

والشكل التالي يوضح أقسام الجهاز النطقي عند الإنسان:



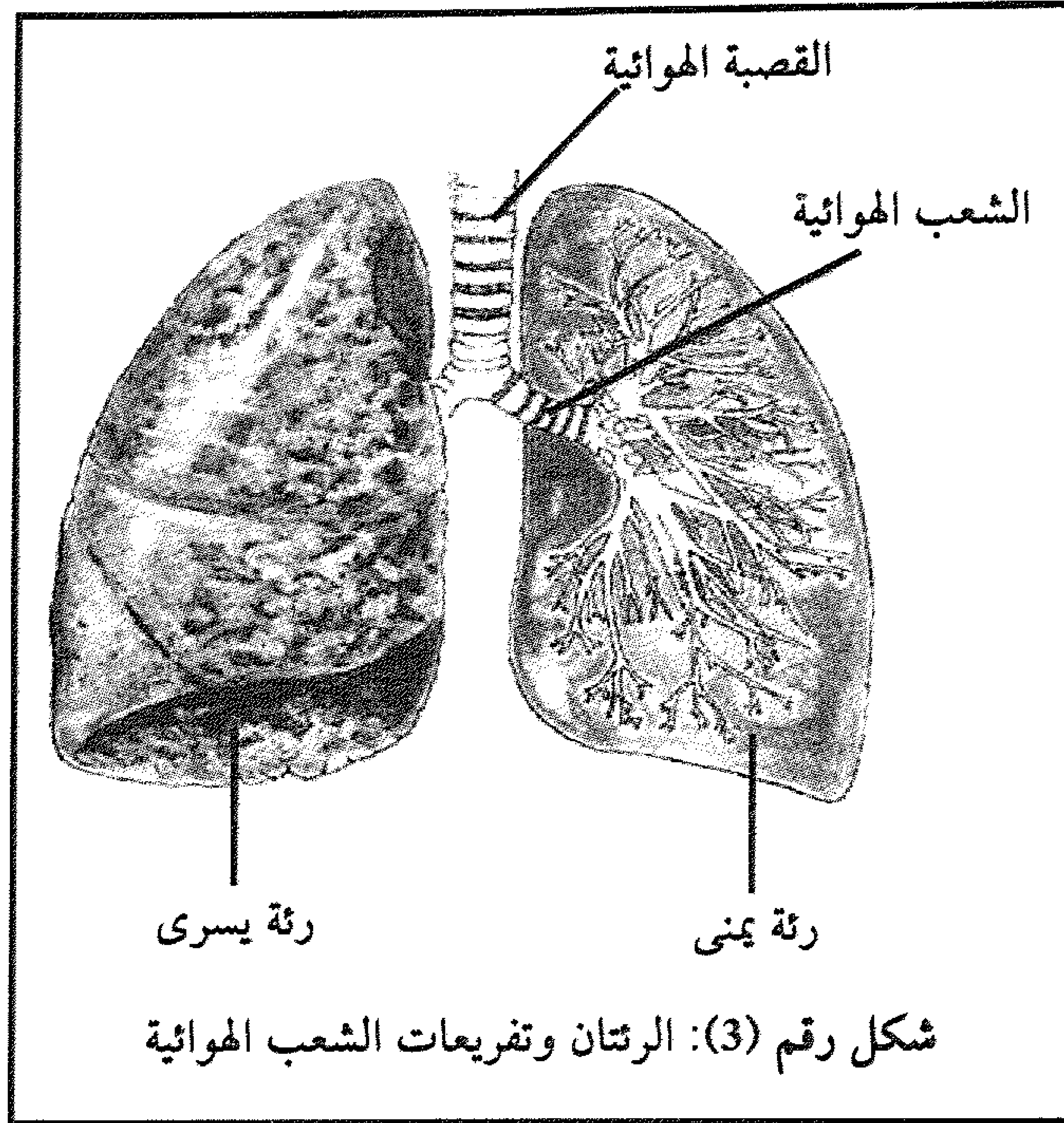
شكل رقم (2): الجهاز النطقي عند الإنسان

أما عن مكونات هذا الجهاز فيتكون من:

أولاً: الرئتان Lungs

هما عضوان نسيجهما إسفنجي، يزداد حجمهما وينقبض بسهولة ويسر كالإسفنجة ومركزهما التجويف الصدري، ويقع القلب بينهما، ووظيفة الرئة هي القيام بعملية التنفس، ولهذه العملية مرحلتان: الشهيق والزفير، يتم الشهيق بأن ترتفع أضلاع الصدر، فيهبط الحجاب الحاجز، وهذا يؤدي إلى اتساع القفص الصدري فيدخل الهواء فراغات الرئة، ويتم الزفير بأن تهبط الأضلاع، فيرتفع الحجاب الحاجز، فيضيق القفص الصدري، وهذا يؤدي إلى دفع الهواء من الرئتين إلى القصبة الهوائية.

والشكل التالي يوضح شكل الرئتين:



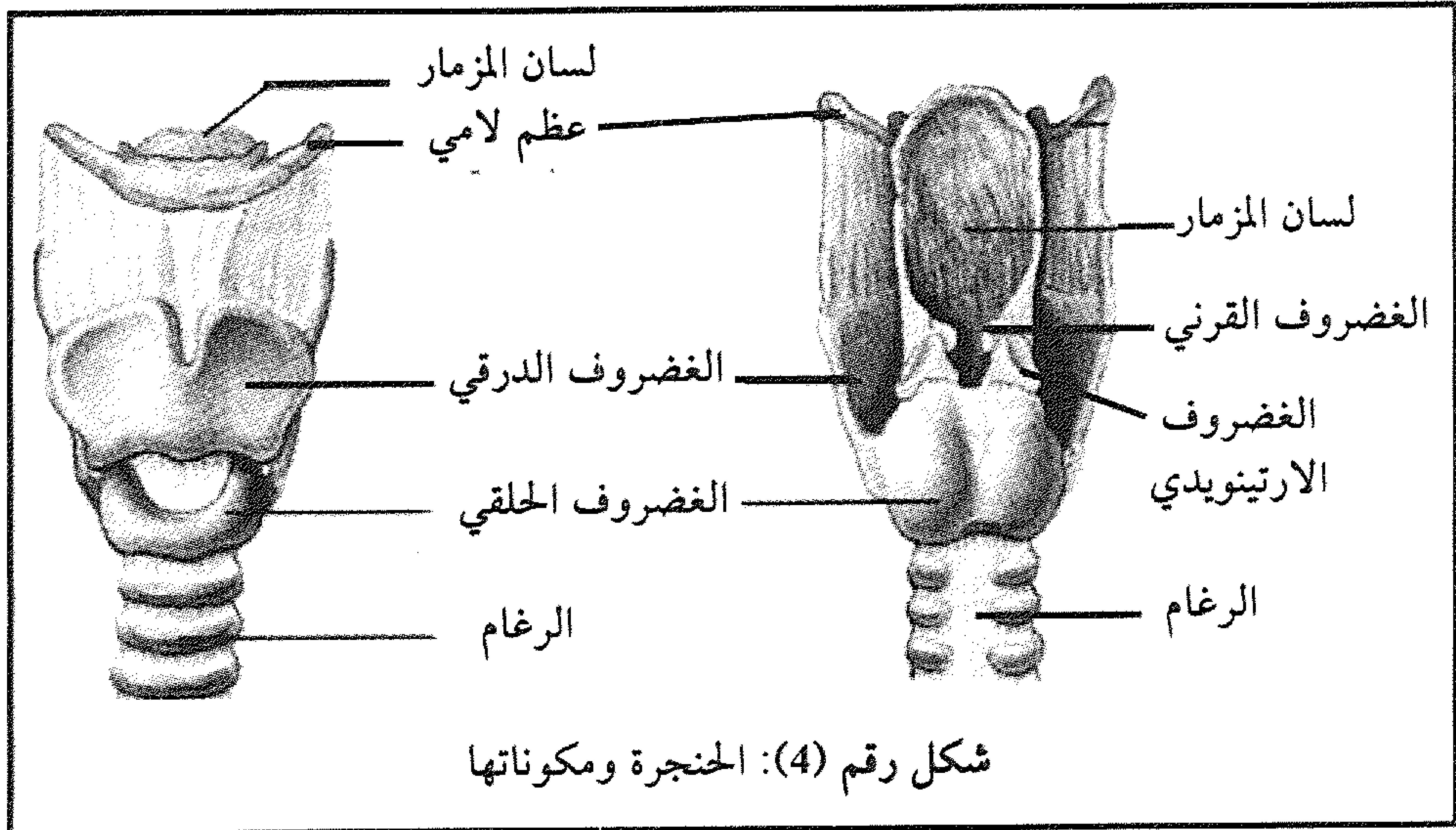
شكل رقم (3): الرئتان وتفريعات الشعب الهوائية

ثانيًا: الحنجرة Larynx

الحنجرة جسم أو صندوق غضروفي مهيأ بشكل خاص ليكون بمثابة صمام منظم لكمية الهواء الداخلة أو الخارجة أثناء عمليتي الشهيق والزفير. وتبقى الحنجرة مفتوحة إلا عند مرور الطعام والماء من الفم إلى المريء، فإنها تقفل بواسطة لسان المزمار الموجود بين آخر اللسان وبداية القصبة الهوائية. ويطلق على الحنجرة "صندوق الصوت"، وذلك لاحتوائها على الأحبال الصوتية المسئولة عن إصدار الصوت.

ويشير (صلاح حسنين، 2007، 38) بأن الحنجرة تتكون من ثلاثة غضاريف، هي الغضروف الدرقي، وهو الغضروف البارز في رقبة الإنسان، والغضروفان الحلقيان، وكل منهما على شكل خاتم موضوع أفقيا، ويشكلان الجزء الأسفل من الحنجرة، والغضروفان الهرميان، وهما غضروفان صغيران، كل منهما على شكل هرم، مثبتان على الجدار الخلفي للغضروف الحلقي، وهما يتحركان بفضل نظام من العضلات الذي يسيطر عليهما، إذ يجعلهما يزلقان، ويدوران، وينقلبان.

ويصل بين الغضروف الدرقي، وكل من البروز الداخلي الغضروفين الهرميين غشاءان مرنان يسميان بالحبلين الصوتيين، إن الغضروف الداخلي البارز في الغضروف الهرمي هو الذي يدعم العضلات التي تحرك الحبلين الصوتيين، وتتحكم في غلق فتحة المزمار وفتحها، ويقع بين الحبلين الصوتيين والغضروف الدرقي فراغ مثلث يسمى بالمزمار، ويحمي مدخل الحنجرة غشاء رقيق اسمه لسان المزمار، وفائدته أن يمنع الطعام من الدخول إلى القصبة الهوائية أثناء البلع، لأن طريق الهواء والغذاء يتقاطعان في الحنجرة. والشكل التالي يوضح ذلك:



شكل رقم (4): الحنجرة ومكوناتها

هذا العضو أطلق عليه علماء التجويد اسم الحلق وقسموه عدة أقسام هي (محمد بن محمد بن يوسف شمس الدين أبو الخير ابن الجزري، 1830 هـ، 198):

- المخرج الأول: الجوف وهو للألف والواو الساكنة المضموم ما قبلها، والياء الساكنة المكسور ما قبلها، وهذه الحروف تسمى حروف المد واللين، وتسمى الحروف الهوائية والجوفية، وقال الخليل: وإنما نسبن إلى الجوف؛ لأنه آخر انقطاع مخرجهن.
- المخرج الثاني: أقصى الحلق، وهو الهمزة والهاء، فقيل على مرتبة واحدة وقيل الهمزة أول.

- المخرج الثالث: وسط الحلق وهو للعين والحاء المهملتين.
- المخرج الرابع: أدنى الحلق إلى الفم، وهو للغين والخاء.

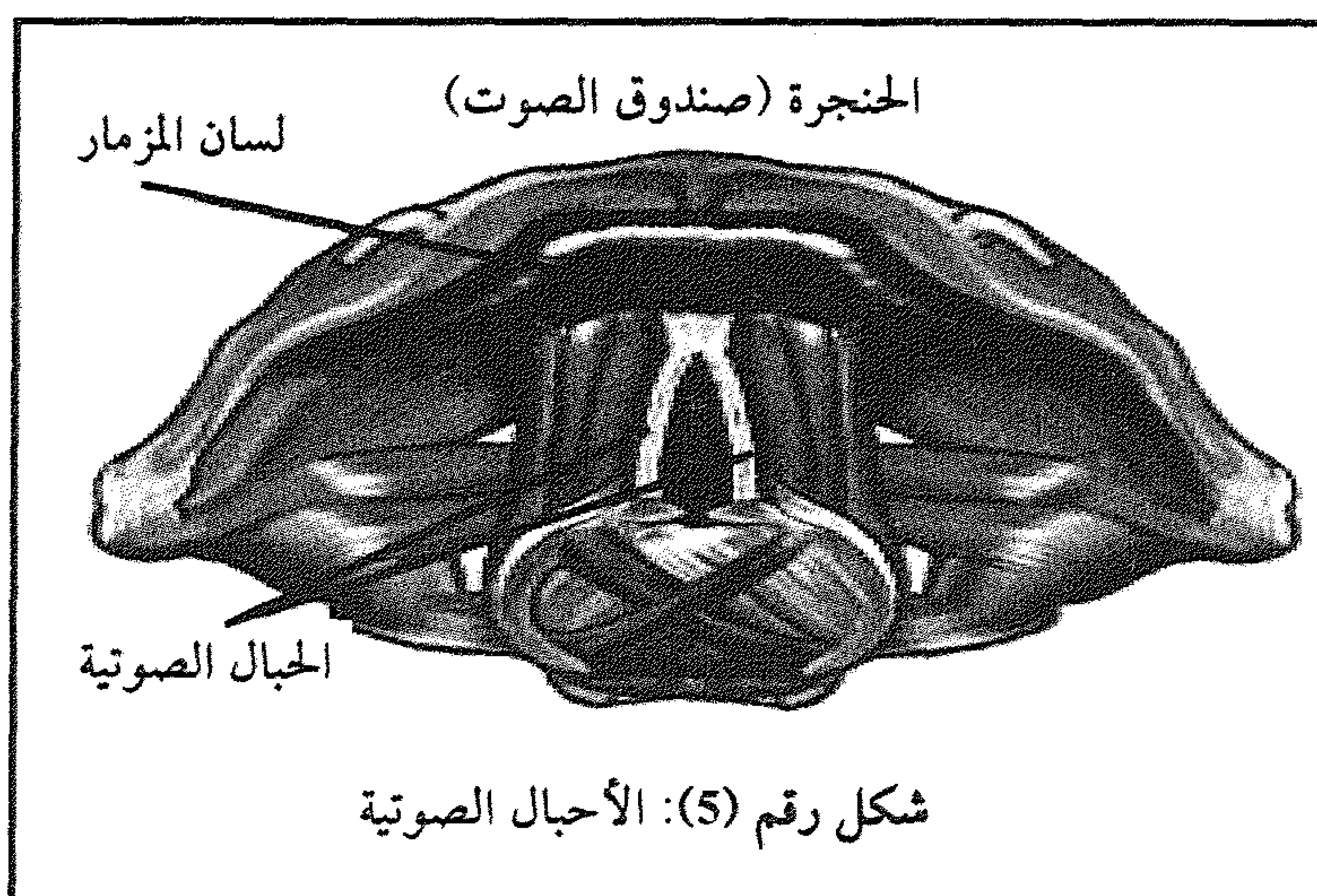
ثالثًا: الحبلان الصوتيان Vocal Cords

ينشأ الصوت في منطقة المزمار الموجودة في الحنجرة، حيث يوجد الحبلان الصوتيان الحقيقيان، وتوجد عضلات صغيرة متصلة بهما، وهذه العضلات تنقبض فتشد الأحبال الصوتية؛ لتزداد حدة الصوت Tone أو تنبسط فترتخي الأحبال الصوتية لتنخفض حدة الصوت.

ويأخذ الحبلان الصوتيان أوضاعًا ثلاثة في عملية إنتاج الصوت هي:

1. أن تنغلق انغلاقًا تامًا بحيث لا تسمح للهواء المتصاعد من الرئتين بالخروج فيظل محتبسًا خلف جدارها برهة قصيرة، ثم تفتح الأحبال الصوتية فيندفع الهواء المنضغط خلفها محدثًا صوتًا ينتج في العربية صوت الهمزة.
2. أن تنغلق انغلاقًا جزئيًا، بحيث يضيق مجرى الهواء فيها، الأمر الذي يضطر الهواء المتدافع من الرئتين إلى الاحتكاك بجدارها الذي يتميز بحساسيته الشديدة، فتذبذب الأحبال الصوتية محدثة صوتًا، فيصير هذا الصوت في هذه الحالة صوتًا مجهورًا Voiced.
3. أن تنفتح الأحبال الصوتية انفتاحًا كاملاً، فيخرج الهواء المتصاعد من الرئتين إلى القصبة الهوائية بحرية تامة، ويكون الصوت في هذه الحالة صوتًا مهموسًا Voiceless.

ويشير (أحمد مختار عمر، 1997، 102) بأن معدل التذبذب للأوتار الصوتية يتفاوت بين 60، و70 دورة في الثانية لأخفض الأصوات الرجالية، وبين 1200، و1300 لارتفاع الصوت الموسيقي، ومتوسط الذبذبات للرجل بين 100، و150، وللمرأة بين 200، و300 والأوتار الصوتية عند الرجل أطول وأغلظ منها عند المرأة، ولهذا تتذبذب عنده بمعدل منخفض على الرغم من أنه يوجد مدى تتراوح داخلة الذبذبات بالنسبة لكل نوع. والشكل التالي يوضح الأحبال الصوتية:



شكل رقم (5): الأحبال الصوتية

رابعًا: القصبة الهوائية"Wind pipe" or "Trachea"

وتُسمى أيضا قصبة الرئة، وأطلق عليها العرب القدماء اسم الحُلْقوم، وهي ممرٌّ يصل الرئة بالحَنْجرة، وتتكون من حَلَقاتٍ غضروفيّةٍ ناقصةِ الاستدارة تجعلها بمثابة غرفة رنينٍ تؤثر في درجة الصوت.

فالقصبة الهوائية عبارة عن أنبوبة مكونة من غضاريف على شكل حلقات يتراوح عددها من 16 – 20 حلقة غضروفية غير مكتملة من الخلف(*) يتصل بعضها ببعض بواسطة نسيج غشائي مخاطي يبلغ طوله 11 سم وقطرها 2 سم تقع تحت الحنجرة، وتعتبر امتدادًا لها، وتتفرع من أسفلها إلى فرعين رئيسيين هما: الشعبتان الهوائيتان Two Bronchi اليمنى واليسرى اللتان تدخلان للرئتين وتنقسم كل واحدة منهما إلى شعب هوائية أصغر، ثم إلى حويصلات هوائية التي يصل عددها في رئتي الإنسان إلى حوالي 700 مليون حويصلة تقريبًا (كريم زكي حسام الدين، 1992، 58 – 59).

(*) يحتوي هذا الجزء الناقص من الخلف على عضلات تتحكم في تغيير طول تجويف الأنبوب، ونلاحظ أن هذه الحلقات الغضروفية تتكلس، وتفقد جانبًا من مرونتها بتقدم السن.

خامسًا: اللهـــاة Uvula

عضو لحمي يتدلى من أقصى سقف الفم، ويشرف على اللسان، وهو من الأعضاء المتحركة.

سادسًا: تجاويف ما فوق المزمار

وتضم الحلق والفم (صلاح حسنين، 2007، 39):

1. الحلق: هو الفراغ الواقع فوق الحنجرة، وينتهي عند فتحتي الفم والأنف.
2. الفم: هو فراغ يحصره من الأمام الشفتان، ومن الجانبين باطن اللحية.
3. أرضية اللسان، وسقفه يسمى بالحنك، وبالفم يوجد الفكان؛ الأسفل والأعلى، والأسنان، وتجويف الفم يتغير شكله وحجمه بفضل حركات اللسان، وهذا يعني أن فراغ الفم يستخدم غرفة رنين.

سابعًا: اللسان

وهو عضو لحمي، له دور مهم في عملية النطق إذ يضم عددًا كبيرًا من العضلات التي تمكنه من الامتداد والتحرك والانكماش والتلوي إلى الأعلى أو إلى الخلف، وينتج عن تحركاته المختلفة عدد كبير من الإمكانات الصوتية في الجهاز النطقي.

وينقسم اللسان إلى (كريم زكي حسام الدين، 1985، 143):

1. طرف اللسان أو ذلق اللسان Tip of the Tongue، وهو الجزء الذي يقابل اللثة.
2. وسط اللسان Front of the Tongue، وهو الجزء الذي يقابل وسط الحنك في الوضع الطبيعي للسان.
3. أقصى اللسان Back of Tongue أو مؤخرة اللسان وهو الجزء الذي يقابل أقصى الحنك.

ومن أقسام اللسان أيضًا ما يلي (مصطفى زكي التوني، 1994، 19):

- حافتي اللسان، وهما ما يجاذبان الأضراس العليا واللثة، وهو ما يفهم من قول علماء التجويد وما بين حافتي اللسان وما يحاذيهما من اللثة مخرج اللام.

- رأس اللسان: وهو الجزء الدقيق الذي ينتهي إليه اللسان وهو ما يفهم من قولهم: وتخرج النون بالتقاء رأس اللسان بلثة الثنيتين العليين.
- أسلة اللسان: وهو طرف اللسان الذي يلي رأسه من الداخل، وهو ما يفهم من قولهم، وتخرج الصاد والسين والزاي بالتقاء طرف اللسان وأسلته بالثنايا.
- ظهر اللسان أو صفحته: وهو السطح العلوي للسان، وهو ما يفهم من قولهم وتخرج الظاء والذال والثاء من بين ظهر اللسان ورأس الثنيتين العليين، ومن بين ظهر رأس اللسان وأصل الثنيتين العليين تخرج الطاء والدال والتاء.

ثامنًا الحنك

وهو سقف الفم والجزء الأمامي منه، وهو صلب لفصل الفم عن الأنف، وينقسم إلى (كريم زكي حسام الدين، 1985، 142):

1. **الطبق Velum**: أو أقصى الحنك أو الحنك اللين Soft Palate وهو الجزء الذي يلي الحنك الصلب إلى الداخل، ويمكن أن ندرك الفرق بينهما بملامسة الأصابع، وهذا الجزء قابل للحركة، يرتفع وينخفض، فإذا رفع إلى النهاية فإنه يلتقي بالجدار الخلفي للتجويف الحلقي، ويمنع مرور الهواء، ونجد كثيرًا من الأصوات العربية تتكون عندما يكون الحنك اللين في هذا الوضع مثل: أصوات السين، والصاد، والتاء والثاء.
2. **الغار Palate**: أو وسط الحنك، أو الحنك الصلب Hard Palate، وهو الجزء الذي يلي مقدم الحنك، حيث ينتهي التحدب، ويبدأ التقعر وهو ثابت لا يتحرك.

تاسعًا: البلعوم Pharynx

يلي الأنف تجويف فيه الجهازان: التنفسي والهضمي، يطلق عليه اسم البلعوم، ويعرف كذلك عند العامة بالزور، ويتكون البلعوم (تجاويف ما فوق المزمار) من (أحمد مختار عمر، 1997، 104):

1. تجويف الحلق Pharynx.
2. تجويف الفم The Mouth Cavity.

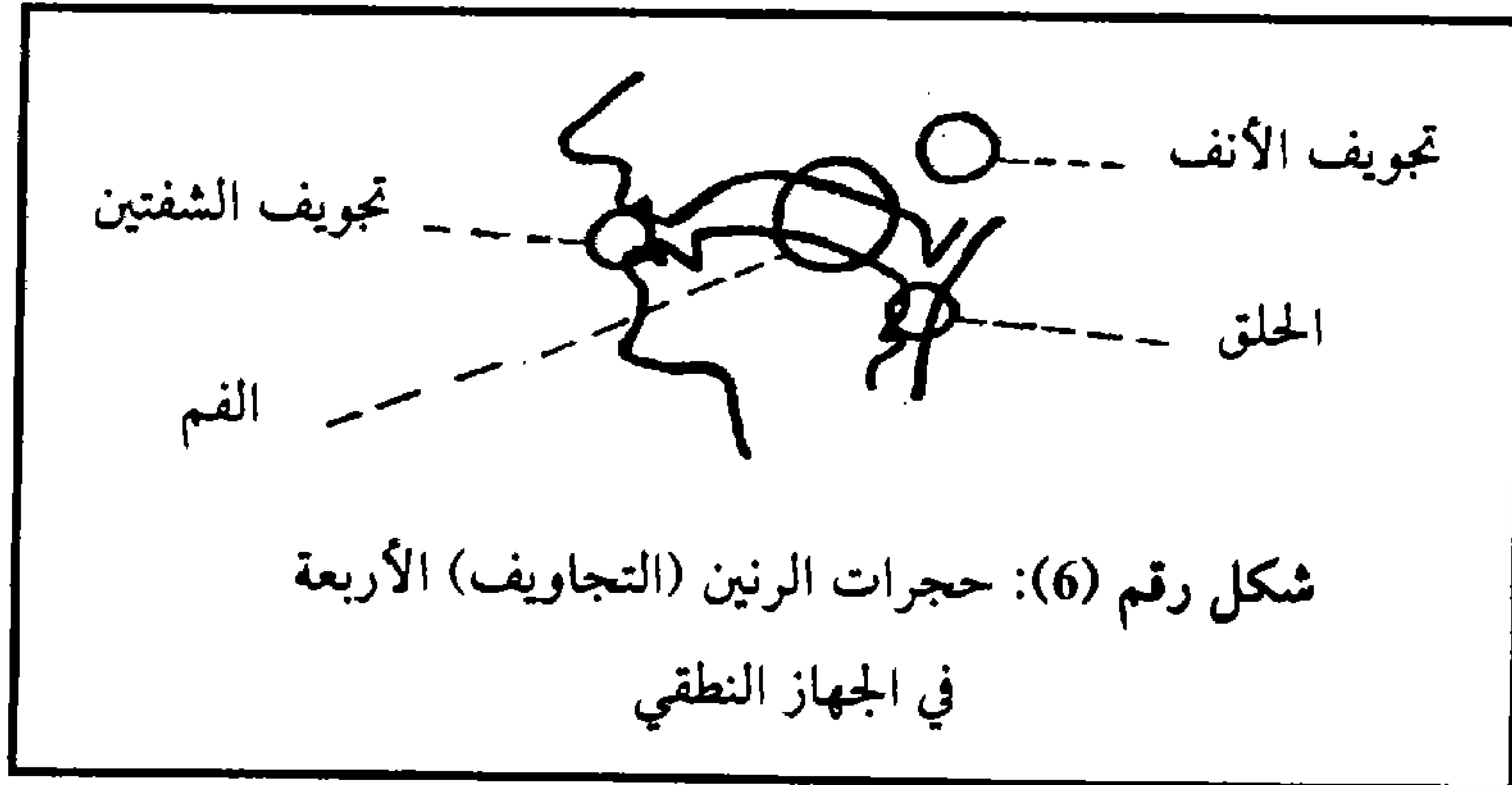
3. تجاويف الأنف The Nasal Chambers.

4. مضخم رابع مرنان يتشكل عن طريق إبراز وإدارة الشفتين.

فالبلعوم الحلقي (الحنجري) Laryngopharynx: هو الجزء الأخير من البلعوم، ويقوم بتوصيل الهواء إلى الحنجرة، ويفصل بين البلعوم الحنجري والحنجرة جزءٌ رخو غضروفي يطلق عليه اسم اللهاة، أو لسان المزمار Epiglottis يقوم بإغلاق الحنجرة في حالة مرور الغذاء؛ لمنعه منن دخول القصبة الهوائية.

أما عن البلعوم الفموي Oropharynx فهو الجزء المشترك بين الجهاز الهضمي والجهاز التنفسي، ويقوم بنقل الهواء المستنشق من البلعوم الأنفس إلى البلعوم الحنجري.

أما عن البلعوم الأنفي Nasopharynx فهو الجزء العلوي من البلعوم، ويقوم بنقل الهواء من تجويف الأنف إلى البلعوم الفموي، وتوجد فيه فتحة قناة استاكيوس التي تربط بين الأذن الوسطى والبلعوم، فتحدث اتزانًا في الضغط على جانبي طبلة الأذن، والشكل التالي يوضح ذلك:



شكل رقم (6): حجرات الرنين (التجاويف) الأربعة في الجهاز النطقي

عاشرًا: الأسنان Teeth

عبارة عن سلسلة عاجية مثبتة بالفكين السفلي والعلوي من الفم، ولا تستغل الأسنان في النطق إلا بمساعدة أحد الأعضاء المتحركة كاللسان والشفة العليا.

وتتكون الأسنان من (صادق عبد الله أبو سليمان، 2007، 1 – 3):

1. الثنايا: واحدها ثنِيَّة، وهي الأسنان الأربع التي تقع في مقدم الفم: ثنيتان في العلوي، والأخريان في السفلي.
2. الرَّباعيات: وهي أربع أسنانٍ تلي الثنايا: في كلِّ فكٍّ "Jow"رَباعيان.
3. الأنياب: وتجمع أيضًا الآنْيُب، والمفرد ناب، وهي أربعةٌ تلي الرباعيات: نابان من فوق، ونابان من أسفل.
4. الأضراس: وتجمع على ضروس أيضًا، واحدها ضرس، وهو السن الطاحن، وعددها عشرون تتوزع على النحو التالي:

أ. الضواحك: والضاحك هو الضرس الذي يلي الناب؛ وسُمي بالضاحك؛ لظهوره عند الضحك، ولكلِّ فكٍّ ضاحكان.

ب. الطواحن: ومفردها طاحن، وهي التي تطحن الطعام لتسهيل عملية بلعه، وعددها اثنا عشر طاحنا، لكلِّ فكٍّ ستةٌ منه.

ج. النواجذ: وهي آخر الأضراس، وعددها أربعة: اثنان لكلّ فك، وهي المعروفة في لغة الشارع بضروس العقل أو طواحين العقل، وقد لا يظهر من هذه النواجذ إلا اثنان، الأمر الذي جعلني أحترز فلا أعمم عدد الأسنان باثنين وثلاثين سناً في الناس جميعاً.

حادي عشر: اللثة

من أعضاء النطق المتحركة، وهي نسيج ليفي ضام واللثة العليا على شكل تجويف محدب ولها ضلعان أمامي وخلفي فالضلع الأمامي (يسمى باللثة الأمامية) مسئول عن أصوات مثل: (ت) و (ن)، والضلع الخلفي (يسمى باللثة الخلفية) وينتج أصوات مثل: (ط)، (ز)، (س).

ثاني عشر: الشفتان Two Lips

من أعضاء النطق المتحركة، تتخذان أوضاعًا مختلفة عند نطق الأصوات، ومن الممكن ملاحظة هذه الأوضاع بسهولة ويسر، إذ يمكن أن تنطبق الشفتان فلا تسمحان

للهواء بالخروج مدة من الزمن ثم، تنفرجان فيندفع الهواء محدثًا صوتًا انفجاريًا، كما في نطق الباء، كما يمكن أن تنفرجا، كما يحدث في نطق الضمة، فهما عضوان لهما من القدرة على الحركة ما يمكنهما أن يضيفا مرنانًا رابعًا، وبذلك يتعدل التجويف الفموي، بما يمكن أن يطلق عليه تأثير الشفوية أو التشفية Labiasation (برتيل مالمبرج، 1984، 55).

وتتكون كل شفة من طبقة عضلية دائرية تتصل بعدد من العضلات التي تنتمي إلى مجموعة عضلات الوجه منها:

1. العضلة الوجنية الكبرى.
2. العضلة الرافعة.
3. العضلات الخافضة.
4. العضلات المحيطة بالفم.

وتتخذ الشفتان أشكالاً معينة من الناحية اللغوية:

- الوضع الدائري.
- وضع التدوير.
- الوضع المنبسط أو المفرود.

من خلال العرض السابق يظهر أن أعضاء النطق منها ما هو ثابت كالأسنان، والحنك الصلب، والتجويف الأنفي، ومنها ما هو متحرك كالوترين الصوتيين، والشفتين، واللسان إلا أن عمل هذه الأعضاء لا يمكن أن يتم إلا بوجود تيار هوائي مندفع من الرئتين إلى الخارج في أثناء عملية الزفير، وبالتالي يمكن القول بأن إحداث الأصوات اللغوية يتم بفضل اجتماع عاملين رئيسين هما: أعضاء النطق والتيار الهوائي، ومن ثمة إحداث أعداد كبيرة جدًا من الأصوات المختلفة التي لا حصر لها.

إن عملية النطق ليست في الواقع أكثر من وظيفة ثانوية تؤديها هذه الأعضاء (الحلق، الحنجرة، الأسنان) إلى جانب قيامها بوظائفها الرئيسة التي خلقت من أجلها، وهي الأكل، والشرب، والتنفس، والتذوق، ولهذا فإن عجز الإنسان عن الكلام

لإصابته بالبكم لا يعني على الإطلاق عجز أعضائه هذه عن القيام بوظائفها الأخرى التي تحفظ للإنسان حياته، فلسان الأخرس يقوم بجميع الوظائف التي يقوم بها لسان غير الأخرس فيما عدا الكلام بطبيعة الحال.

2. إنتاج الصوت الإنساني

يشير (جون ليونز، 1987، 88) بأن الأصوات هي الأداة الأساسية أو الطبيعية للغات الإنسانية هي الأصوات، ولهذا السبب كانت دراسة الأصوات أكثر أهمية -في علم اللغة- من دراسة الكتابة أو الإيماءات أو أي وسيلة أخرى سواء أكانت موجودة بالفعل أم موجودة بالقوة، ولا يهتم اللغوي بالأصوات في حد ذاتها ولا بالإطار الكلي لها، إنه يهتم بالأصوات التي تصدرها أعضاء النطق الإنسانية بقدر ما يكون لهذه الأصوات دور في اللغة، ودعنا نشير إلى هذا الإطار المحدود من الأصوات بالوسيلة الصوتية، ونشير إلى الأصوات الفردية داخل هذا الإطار بأصوات الكلام، ويمكننا أن نعرف علم الأصوات "phonetics" الآن بأنه دراسة الوسيلة الصوتية.

ولقد كان اللغويون القدماء على دراية تامة بكيفية حدوث الصوت الإنساني، فها هو الشيخ (الرئيس ابن سينا، 1982، 103) يشير إلى كيفية حدوث الصوت بقوله: تقديري أن السبب القريب للصوت تموج الهواء دفعة بسرعة وقوة من أي سبب كان، واشتراط أمر القرع فيه ممكن ألا يكون سببًا كليًا للصوت، بل سببًا أكثريًا، وإن كان سببًا كليًا، فهو سبب بعيد لا ملاصق وجود الصوت، والدليل على أن هذا الصوت يحصل من مقابل القرع وذلك قلع؛ لأن القرع هو قرب جِرم من جرم مقاوم له قربًا تابعًا له تابعًا مماسة عنيفة بسرعة حركة التقريب وقوته، ومقابل هذا بعد جِرم من جرم مماس له، منطبق أحدهما على الآخر بعدًا يتفرق من مماسته تفرقًا بقوة وسرعة حركة في التبعيد، وها هنا يظهر صوت من غير أن يكون قرع.

ومن هؤلاء العلماء الذين التفتوا إلى كيفية حدوث الصوت الإنساني (الفارابي، 1990، 136) إذ يقول: وظاهر أن تلك التصويتات إنما تكون من القرع بهواء النفس بجزء أو أجزاء من حلقه أو بشيء من أجزاء ما فيه وباطن أنفه أو شفتيه، فإن هذه هي الأعضاء المقروعة بهواء النفس. والقارع أولا هي القوة التي تسرب هواء النفس من

الرئة وتجويف الحلق أولا فأولا إلى طرف الحلق الذي يلي الفم والأنف وإلى ما بين الشفتين، ثم اللسان يتلقى ذلك الهواء فيضغطه إلى جزء من أجزاء باطن الفم وإلى جزء من أصول الأسنان وإلى الأسنان فيقرع به ذلك الجزء فيحدث من كل جزء يضغطه اللسان عليه ويقرعه به تصويت محدود، وينقله اللسان بالهواء من جزء إلى جزء من أجزاء أصل الفم، فتحدث تصويتات متوالية كثيرة محدودة.

فالفقرة السابقة على قصرها تحمل لمحات ذكية، تنم عن سعة أفق وبصيرة نافذة، وفهم عميق للعملية النطقية، ويرى فيها الفارابي أن الهواء بخروجه من الرئتين يتلقاه اللسان ويضغطه إلى جزء من أجزاء باطن الفم أو إلى جزء من أصول الأسنان أو إلى الأسنان ذاتها، فيضربه بذلك الجزء محدثا ذلك الصوت نتيجة هذا القرع أو الضرب. ثم ينتقل هذا التصويت نتيجة هذا القرع أو الضرب. ثم ينتقل هذا التصويت من ذلك الموقع الذي حدث عنده إلى أجزاء الفم فيصفى ويرشح ثم يخرج. ويحمل الهواء هذا الصوت من أجزاء باطن الفم إلى الأمام، ثم يخرج محمولا بالهواء فيكون الهواء وسطا ناقلا لترددات الصوت.

وهناك أمور التفت إليها الفارابي في الفقرة التي ذكرت ومنها:

أولاً: فسر الفارابي كيفية حدوث الصوت الإنساني، وأنه نوع من الضغط الناتج عن انحباس الهواء، حيث أكد الفارابي إلى أن الصوت هو نتاج تنوع الضغط في الهواء عند انحباسه ثم انفلاته عند مواضع النطق على مجرى الهواء، وهذا تفسير ذكي، إذ إن قلقة الهواء نتيجة التغير في الضغط تؤدي إلى سماع انفجارات صوتية.

ثانيًا: تكلم الفارابي عن حجرات الرنين، ومواضع النطق المتنوعة على ممر الهواء، مبتدئا بالحلق وأجزائه، وباطن الأنف، وأصول الأسنان، والأسنان، والشفتين، وكذلك حجرة الفم كاملاً، حين ينقل اللسان الصوت بواسطة الهواء من أجزاء أصل الفم، فيكون باطن الفم حجرة رنين يضخم فيها الصوت قبل خروجه، وفي هذه الحجرة يتم ترشيح الصوت وتنقيته، وبذلك يكتمل الصوت، ويخرج إلى الأسماع.

ثالثًا: التفت الفارابي إلى أهمية الوسط الناقل الذي غالبا ما يكون الهواء المحيط، وكأنه شعر أنه لن يكون سماع دون وجود الهواء، وهذا يدل على أنه نظر إلى أن الصوت مكون من ترددات ينقلها الهواء من داخل الفم، من جزء إلى جزء من أصل الفم، وهذا العلم هو ما نطلق عليه اسم علم الأصوات الفيزيائي.

رابعًا: أشار إلى السبب الحقيقي في عملية إصدار الأصوات، وقال إن الأصوات تنتج من الهواء الخارج من الرئتين، وذلك بضغط الهواء بواسطة اللسان في مناطق من الفم، ولم يقل بأنها تنتج بهواء الزفير، وهذا يقدم دليلاً على عدم وجود أصوات داخلية (مكونة من هواء الشهيق).

أما (رمضان عبد التواب، 1997، 28) فيقول: إن الهواء الخارج من الرئتين، إما أن يصادف مجراه مسدودًا سدًا تامًا عند أية نقطة في الجهاز النطقي ما بين الحنجرة والشفتين، وإما أن يصادف في طريقه تضييقًا في المجرى، لا سدًا فيه، بحيث يسمح هذا التضييق للهواء بالمرور، ولكن هذا الهواء يحتك بنقطة التضييق هذه، أي أن الكلام يحدث عادة عند عملية الزفير، وذلك بأن تعترض الأعضاء الصوتية ممر الهواء، وتقتضي عملية الكلام إطالة الزمن الذي تتم فيه عملية الزفير، بالنسبة لعملية الشهيق، حتى تصبح الفترة التي يستغرقها الزفير من ثلاثة إلى عشرة أمثال فترة الشهيق.

هذا في الكلام العادي أما عندما يسترسل المتكلم في حديث سريع طويل، فقد يصبح طول فترة الزفير ثلاثين مثلاً، لطول فترة الشهيق، وكلنا يعرف بالمشاهدة، كيف تكون النسبة بينهما، عندما ويحاول أحد المقرئين قراءة سورة قصيرة، أو أكثر، في نفس واحد، ومع هذا فإن عملية الزفير، التي يتم خلالها النطق ليست مجرد إخراج الهواء على نحو مناسب، ولكن الهواء في الواقع يخرج في دفعات، تتفق كل دفعة منها مع إنتاج مقطع صوتي كامل، ويمكن تشبيه الرئتين عند الزفير في أثناء الكلام بالبالونة التي تنتهي بزمارة، ينطلق الهواء منها، بحكم ضغط جسمها المطاط، فإذا ما فرض أن جعل الطفل الذي يلعب بها، يضغط على جدارها، ضغطات متوالية، لخروج الهواء منها على دفعات، لا توقف بين إحداها والأخرى، لسمعنا للزمارة صوتًا شبيها بالصوت المتقطع، بالرغم من عدم توقفه. وهذه العملية شبيهة كل الشبه بعملية إنتاج المقاطع في

أثناء الكلام، لكل مقطع دفعة هوائية، تنتج من انقباضات متوالية، يقوم بها الحجاب الحاجز، فيؤثر الضغط على الهواء الخارج من الرئتين، دون أن يتوقف خروجه.

فالصوت ينشأ نتيجة طرق أو احتكاك الجسم المصوت الذي تصدر عنه اهتزازات أو ذبذبات Vibration تؤثر على جزئيات الهواء المجاورة للجسم المصوت، فتحدث فيها سيلاً من التضاغطات والتخلخلات المتعاقبة، أي أن كل تضاغط يعقبه تخلخل، ولو حدث أننا أوقفنا تذبذب الجسم المصوت بعد أن تم ذبذبة واحدة لكان ما حصلنا عليه هو ذبذبة الجسم، وذبذبة الذرات المجاورة للثانية وهكذا، ويمثل مجموع هذه الذبذبات كلها ما يسمى بالموجة الصوتية Sound Wave التي يمكن أن نتصورها على هيئة منحنى جيبي Sinusoidal Curve، أي خط مرتفع ومنخفض، وتمثل المسافة بين قمتين أو قاعين متتاليين طول الجملة Wave Length، الذي يمثل في نفس الوقت دورة أو ذبذبة واحدة (كريم زكي حسام الدين، 1992، 30 – 31).

فالفرد عندما يستعد للكلام العادي يستنشق الهواء فيمتلىء صدره به قليلاً ، وإذا أخذ في التكلم فإن عضلات البطن تتقلص قبل النطق بأول مقطع صوتي، ثم تتقلص عضلات القفص الصدري بحركات سريعة تدفع الهواء إلى أعلى عبر الأعضاء المنتجة للأصوات، وتواصل عضلات البطن تقلصاتها في حركة بطيئة مضبوطة إلى أن ينتهي الإنسان من الجملة الأولى، فإذا فرغ منها فإن عملية الشهيق تملأ الصدر ثانية وبسرعة استعدادًا للنطق بالجملة التالية وهكذا.

ومعنى هذا أن العملية الكلامية تتم في شكلها الأساسي عن طريق التحكم في هواء الزفير الصاعد من الرئتين، ولا نعلم لغة تعتمد على هواء الشهيق في إنتاج الصوت، وإن أمكن أن تنتج أصوات خلال عملية الشهيق أيضًا، ولكن هذا إن حدث يكون استثناء فقط، ومثل هذه الأصوات تسمع بين الأطفال، ونحن نستعملها في حالة النشيج والانتحاب (أحمد مختار عمر، 1997، 111 – 112).

من جملة ما سبق نشير إلى أن عملية التصويت الإنساني تحدث نتيجة تأثير هواء الزفير الخارج من الرئتين، الذي يضغط على الأوتار الصوتية المثبتة أعلى الحنجرة، وعلى قدر المسافة المفتوحة بينهما يكون جهر الصوت أو همسه، هذا الصوت الصادر

من الرئتين يؤدي إلى تَخَلْخُلٍ وتموُّجٍ في طبقات الهواء، هذا التخلخل تُدْركُه الأذنُ البشرية، فإذا تخلْخل الهواءُ واهتزَّ اهتزازا تُدركُه الأذن البشرية، أطلق على هذا الاهتزاز الصوت، أما إذا اهتز الهواء اهتزازًا ضعيفًا لا تُدْركه الأذنُ البشرية أو اهتزَّ اهتزازًا عاليًا شديدًا جِدًا لا تُدركه الأذن البشرية لن نُسمي ذلك صوتًا.

3. النظريات اللغوية المفسرة للصوت الإنساني

توجد العديد من النظريات التي حاولت تقديم تفسير علمي للوحدة الصوتية وهو ما نطلق عليه اسم الفونيم، وذلك من خلال تقديم تصوّرات وتفسيرات مختلفة للصوت اللغوي، من خلال النظر حول طبيعته وماهيته، وذلك على النحو التالي:

أولاً: النظرية المادية (الفيزيائية)

من بين من تبنوا النظرة المادية أو الفيزيائية Physical دانيال جونز الذي يقول: إن الفونيم أسرة من الأصوات في لغة معيّنة، متشابهة الخصائص، ومستعملة بطريقة لا تسمح لأحد أعضائها أن يقع في كلمة، في نفس السياق الصوتي الذي يقع فيه الآخر (أحمد مختار عمر، 1997، 177).

إنّ صوت النون مثلاً، قد يُلفظ مفخّماً، أو مرقّقاً، أو بين التفخيم والترقيق بحسب الأصوات المجاورة له، نحو: انثال(مرقق لمجاورته صوت الثاء المرقق)، وانطلقَ (مفخّم لمجاورته لصوت الطاء المفخّم، وانقرضَ (بين الترقيق والتفخيم لأنّه مجاور لصوت القاف المفخّم تفخيماً جزئيّاً)، وهكذا تتعدّد صور النون باختلاف الأصوات التالية لها على نحو لا يمكن في بيئة معيّنة أن تحلّ صورة أسنانية محلّ صورة لهوية (عبد الصبور شاهين، 1977، 123 – 125).

إنّ هنالك أصواتاً مختلفة لصوت النون، أطلق عليها مصطلح (الألفونات)، أي نطق الصوت بصور مختلفة، وهذه الصور المختلفة هي الأسرة التي تحدّث عنها دانيال جونز، وهي لا تغيّر في الدلالة، كما لا يمكن أن يحلّ أحدها محلّ الآخر، فالنون لا يمكن لفظها مرققّة عند مجاورتها لصوت مفخّم.

وقد افترض جونز بأنّ هذه الأسرة لها أب، هو الصوت الرئيسي المستخدم وحده، أي دون سياق، أمّا باقي التشكّلات له داخل السياق فتسمّى أعضاء ثانوية

للفونيم، أو العائلة الصوتية المذكورة، وهذا ما أكده (تمام حسان، 1990، 126) بقوله: فالفونيم في أحد معانيه يقصد به معنى الحرف، وهو في رأي دانيال جونز عائلة من الأصوات، التي يعتبر كل منها عضوًا من أعضاء العائلة، يترابط مع الآخرين بهذه الطريقة التي شرحناها في النون، ويسمى واحد من هؤلاء الأعضاء عضوًا رئيسيا، والسبب الذي ينبني عليه اختيار الرئيسي من بين الأعضاء واحد مما يأتي:

- إما أن يكون هذا العضو أكثر ورودًا في الاستعمال اللغوي من بقية الأعضاء.
- أو لأنه العضو الذي يستعمل منعزلا عن السياق.
- أو لأنه متوسط بين الأعضاء المتطرفة، كصوت النون اللثوي في مقابل بقية أصواتها.

وتسمى بقية الأعضاء أعضاء ثانوية للفونيم.

ولعل من أهم ما اعترض به على هذه النظرية ما يلي: (أحمد مختار عمر، 1997، 178).

أ. صعوبة التحقق منها في بعض الأحيان؛ لأنه يصعب أن تحكم إذا ما كان صوتيان كلاميان متشابهين أو لا؛ لأن الصوت ذو طبيعة مركبة، فهو قد يكون مشابهًا لصوت آخر في ناحية ومخالفًا في ناحية أخرى.

ب. غموضها؛ لأنه من المستحيل أن نحدد درجة الخلاف التي تمنع صوتين من انتسابهما لفونيم واحد.

ثانيًا: المدرسة العقلية أو النفسية

استفادت هذه المدرسة من عالم المُثُل عند أفلاطون، فهي تعتبر الصوت اللغوي صوتاً مثالياً يسعى الناطق إلى تحقيقه، لكنّه يعجز عن نطقه تماماً كمثاله أو نموذجه، وقد كان من أبرز أصحاب هذا الاتّجاه كلّ من العالم اللغوي "جان بودان دي كورتينيه" الذي يُعدّ رائد هذه المدرسة، والعالم اللغوي الأمريكي "إدوارد سابير".

أمّا الأوّل (جان بودان) فقد عرّف الفونيم بأنّه: الصورة الذهنية للصوت، وفرّق بين نوعين من علم الأصوات: "أوّلهما علم الأصوات العضوي، وثانيهما علم

الأصوات النفسي، وجعل الأوّل لدراسة الأصوات المنطوقة، والثاني لدراسة الأصوات المنويّة في النطق (تمام حسان، 1990، 129).

لقد فسرت المدرسة العقلية Mentalistic أو النفسية Psychological الأصوات باعتبار أن الفونيم صوت نموذجي، يهدف المتكلم إلى نطقه، ولكنه ينحرف عن هذا النموذج، إما لأنه من الصعب أن ينتج صوتين مكررين متطابقين، أو لنفوذ الأصوات المجاورة، وممن تبناها Trubetzkoy في مرحلة متقدمة من عمره، فقد عرف الفونيم أولاً على أنه الصورة العقلية للصوت، أو أنه أفكار صوتية، ومن هذا الرأي سابير الذي يعرفه بقوله: الفونيم صوت مثالي Ideal Sound نحاول تقليده في النطق، ولكننا نفشل في إنتاجه تمامًا كما نريد، أو بنفس الصورة التي نسمعه بها (أحمد مختار عمر، 1997، 177).

ولعل من أهم ما وجه إلى هذه النظرية من اعتراضات ما يلي:

- أنه ليس أمرًا سهلاً أن نضع اختيارات عملية لتقعيد مثل هذا الصوت النموذجي.
- أن استخدام المنهج النفسي يعني أن اللغوي يلقي عبء شرح وحدته على فرع آخر من العلم.

ثالثا: المدرسة الوظيفيّة (الفونولوجيّة)

لم يذهب أصحاب هذه المدرسة إلى ما ذهب إليه كلّ من أصحاب الاتّجاه النفسي، أو أصحاب الاتّجاه الفيزيائي، وإنّما قرّروا بأنّ الفونيم هو: مجموع صفات الصوت التي لها صلة بالفونولوجيا، أو هو في تعريف بلومفيلد "الوحدات الصغرى من الصفات المميّزة للأصوات (تمام حسان، 1990، 130).

ويُعدّ العالم اللغوي "تروبتسكوي" ـ رائد مدرسة براغ ـ أهمّ اللغويين من أصحاب هذا الاتّجاه، وهو يقول: "إنّ الفونيم مجموع الصفات التشكيلية ذات الصلة بالموضوع، ويقصد موضوع الفونولوجيا أو وظيفة الصوت.

ومن المعلوم أنّ كلّ صوت يمتاز بعدّة صفات، وما يميّز فونيماً عن آخر ـ برأي هذه المدرسة ـ ملمح من الملامح التمييزية (distinctive feature). إنّ خصائص

صوت الدال مثلاً أنّه: صامت، رئوي، مستخرج، أسناني لثوي، انفجاري، مرقق، مجهور. أمّا التاء فهو: صامت، رئوي، مستخرج، أسناني لثوي، انفجاري، مرقق، مهموس. فالفارق الوحيد الذي يميّز صوت الدال عن التاء - برأي أصحاب الاتّجاه الفونولوجي - هو صفة الجهر والهمس، إذ إنّ الأوّل مجهور والثاني مهموس وبالتالي فهما فونيمان مختلفان.

رابعًا: المدرسة التجريدية Abstract

أما النظرة التجريدية Abstract فتعتبر الفونيمات مستقلة استقلالاً كاملاً عن الخصائص الصوتية المرتبطة بها، وأهم من عرف بها العالم الياباني Jimbo، والعالم الإنجليزي Palmer، وكذلك Jones في آخر طور من أطوار صياغته لنظرية الفونيم، وقد قيل في شرح نظرية الأصوات التجريدية Abstract Sound بأن بعض الأصوات لها ملامح مشتركة كثيرة، يمكن أن تلخص في مثال أو صورة أو انطباع ذهني Image يعتبر صوتًا تجريديًا على المستوى الأول، وهناك مستوى ثانٍ من التجريد حيث يستخلص المرء عائلة كاملة من الأصوات التجريدية في شكل صورة عامة، هذه الأصوات التجريدية على المستوى الثاني هي الفونيمات (أحمد مختار عمر، 1997، 181).

وقد نقد نروبزكوي هذه النظرة بقوله:

- إن التجريد على المستوى الأول يتم على أساس تماثل أوستيكي نطقي في حين أنه على المستوى الثاني على أساس صلة الأصوات ببيئاتها، وهذان الأساسان مختلفان لدرجة أنه لا يمكن اعتبارهما مستويين لحركة التجريد الواحدة.
- أن الأصوات الحقيقية Actual إنما تحيا ما دامت تحققات للفونيمات، وعلى هذا فالمستوى الأول من التجريد هو الثاني.

ب. علم الأصوات الفيزيائي (الأكوستيكيAcoustic)

الأكوستيكا هي فيزياء الأصوات، وهو علم يعالج الذبذبات وانتشار الأمواج الصوتية، كما أنه علم متعدد الاختصاصات والمجالات، فمثلاً يبحث علماء الفيزياء صفات وخصائص المادة، وذلك باستعمال مفاهيم انتشار الأمواج في الوسط الذي

يكون المادة، ويهتم المهندس الأكوستيكي بدقة أداء وإنتاج الصوت، ويهتم المهندس المعماري بامتصاص وعزل الصوت في المباني، ومنع الصدى في قاعات الحفلات عن طريق التحكم في الذبذبات، أما اللغويون فيهتمون بالإدراك الذاتي لأصوات الكلام الإنساني المعقدة، وبإنتاج هذه الأصوات (سامي عياد حنا، شرف الدين الراجحي، 1991، 100).

فعلم الأصوات الفيزيائي يهتم بدراسة الأبعاد المادية أو الفيزيائية للصوت الإنساني في أثناء مرحلته الانتقالية من فم المتكلم إلى أذن السامع، هذه المرحلة تمثل الميدان التطبيقي لحدوث الذبذبات والموجات الصوتية التي تنتقل عبر الوسط الهوائي.

والصوت أحد أشكال الطاقة والعنصر الأساسي بما يحويه من ذبذبات وتموجات، وتقوم عليه صناعة العملية الكلامية بعد أن تنتظم في أحداث وتداعيات يقود بعضها البعض لاستكمال رسم أبعاد الموقف اللغوي في دائرة تضم بين محيطها ومركز الارتباط ذاتية الإرسال والاستقبال؛ ولتحقيق هذه العملية لا بد من جوانب ثلاثة للعملية الكلامية:

- الجانب الإنتاجي.
- الجانب الانتقالي.
- الجانب الاستقبالي.

حيث يمثل الجانب الأول: إنتاج الأصوات الكلامية، والعمليات التي تصاحبها في عملية الإنتاج، وهذا ما يطلق عليه بالجانب الفسيولوجي، أما الجانب الثاني: فهو يمثل حركة التموج الصوتي وانتشارها في الوسط الهوائي وتدافعها للضغط الواقع عليها من أعضاء النطق ويسمى هذا الجانب بالفيزيائي أو الأكوستكي، أما الجانب الثالث: فإنه يشمل القدرة السمعية وطاقتها وحيويتها في عملية الفرز والتنظيم لتلك الذبذبات التي تقع على أذن المتلقي، حيث تبدأ عملية أخرى من التأثير على طبلة الأذن، ليقوم العصب السمعي بنقل هذه الذبذبات إلى مركز السمع في المخ الإنساني؛ ليقوم بترجمة هذه الأصوات إلى دلالات لها معنى بالنسبة للمستمع.

فعلم الأصوات الفيزيائي يهتم بإيضاح كيف يتحول الهواء إلى طاقة صوتية، وكيف تنتقل هذه الطاقة في الهواء، ويعتمد في دراسته على أبسط أشكال الصوت، أي الأصوات التي تمتاز بأشكال بسيطة من الذبذبة، كالشوكة الرنانة، ولذا يتناول هذا العلم عدة أمور منها:

أولاً: مصدر الصوت

وهو أي شيء يسبب اضطرابًا أو تنوعًا ملائمًا لضغط الهواء، مثل: الشوكة الرنانة، والوتر الممتد، وهو في أصوات اللغة أعضاء النطق، ولاسيما الوترين الصوتيين التي تتحرك في اتجاهات مختلفة، وبأشكال متعددة، وتنتج أصواتاً Sounds تسبب تنوعات في ضغط الهواء.

ثانيًا: انتقال الصوت

تنتقل الأصوات بسرعة من مصدرها إلى أذن السامع، وإذا راقبنا شخصًا يتكلم إلينا أننا نسمع في نفس لحظة نطقه، ولكن في الحقيقة يوجد وقت قصير بين النطق والسمع، وفي حالة وجود مصدر صوتي بعيد المدى مثل: بندقية أو مدفع، فإننا نرى ضوء الانفجار قبل أن نسمع صوته، ولنفهم هذه الظاهرة من المناسب أن نتصور الهواء بين آذاننا ومصدر الصوت، كما لو كان مقسمًا إلى عدد من الأجزاء، يسبب مصدر الصوت تحركات لأجزاء الهواء المجاورة له، وهذه التحركات تسبب اضطرابات في الهواء مسافة أبعد من المصدر، وهذه الأجزاء بدورها تؤثر على ما جاورها، وهكذا يمتد التأثير بعيدًا عن مصدر الصوت وينتشر خارجها (أحمد مختار عمر، 1997، 22).

وعندما تتحرك وتنتقل الأمواج الصوتية عبر وسيط ما، فقد تنعكس هذه الأمواج أو تنكسر، وتنعطف أو تتفرق، ويتضمن إرسال الصوت نقل الطاقة الأكوستيكية عبر الوسط الذي تتحرك فيه الأمواج الصوتية، بحيث يحدث أي من الظواهر التالية (سامي عياد حنا، شرف الدين الراجحي، 1991، 101):

- انعكاس الصوت Reflection of The Sound: تنعكس الموجة الصوتية كلما اعترض انتشارها وسط آخر أو وسطان، وتعتمد الموجة المنعكسة في انعكاسها على الموجة الساقطة، وزاوية السقوط والسطح العاكس، وخصائص ومعوقات السطح المعترض.

- انكسار الصوت Reflection of The Sound: عندما تصطدم الأمواج الصوتية بمعترض أو عائق تنتشر هذه الأمواج حول أطراف العائق، ثم تنعطف أو بمعنى آخر تنثني الأمواج الصوتية أو تغير اتجاهات انتشارها نتيجة اصطدامها بعوائق تعترض مسارها.
- تبعثر الصوت Scattering of The Sound: تتبعثر الأمواج الصوتية في جميع الاتجاهات عندما ترتطم بعوائق تحت ظروف معينة.

ثالثًا: الموجة الصوتية

الصوت عبارة عن مجموعة من الذبذبات المركبة، وهذه الذبذبات هي نتيجة للتغيرات التي تحدث في الضغط الجوي ابتداء من مصدر الصوت حتى ما يسمي بالرق أو طبلة الآذن، فعندما يتحدث الإنسان أو يعزف على آلته الموسيقية، فإن الصوت الصادر من الإنسان أو الذي يصدر من الآلة الموسيقية أو الضوضاء يتكون من ذبذبات أو موجات مركبة مختلفة الدرجة، والشدة، بحيث يؤدي إلى اهتزاز كمية الهواء الملاصقة للفم، أو لمصدر الصوت اهتزازات تحدث تغيرًا في الضغط الجوي - الذي ينتقل بالتالي (عن طريق التضاغط والتخلخل) إلى مكان استقبال هذه الاهتزازات سواء كان ميكروفون المسجل أو أذن المستمع.

ولتوضيح الأمر جلاء نضرب هذا المثال إذا طرقنا ذراعي شوكة رنانة، فإنهما يبدآن في التذبذب، وكل ذراع يتحرك أولا في اتجاه ما نحو مسافة معينة، ثم يعود إلى وضع الاتزان ثم يتجه إلى اتجاه آخر نحو مسافة مساوية للمسافة الأولى ثم يعود إلى وضع الاتزان، وهكذا تستمر الحركة إلى الأمام وإلى الخلف وإلى أن يختفي التذبذب تمامًا، وتهدأ ذراعا الشوكة، وتقوم ذرات الهواء بنفس الحركات التي قامت بها ذراعا الشوكة، أي أنها تتحرك من وضع الراحة "وضع الضغط العادي للهواء" إلى الأمام "لتخلخل الهواء" ثم تعود إلى الخلف "لأن تكثيف الهواء يجذبها مرة أخرى إلى العودة إلى وضع الراحة أو الاتزان (صلاح حسنين، 2007، 27).

فالموجة الصوتية أو الذبذبة الصوتية تشبه ما نراه عند إلقاءنا قطعة من الخشب في بركة ماء، وما نلاحظه من الدوائر التي تتولد عند نقطة ملامسة قطعة الخشب

لسطح الماء، والتي تأخذ في الاتساع رويدًا رويدًا منتشرة في بعدين باتجاه البركة، ولهذا تسمى هذه الدوائر باسم الموجات السطحية أو المستعرضة Transverse Waves؛ لأن جزئيات الماء تتحرك رأسيًا إلى أعلى وإلى أسفل، ونلاحظ أن هذه الموجات السطحية تؤثر فقط على الأجسام الطافية على سطح الماء كالقوارب والسفن، ولا تؤثر على الأجسام الأخرى في عمق الماء كالغواصات والأسماك (كريم زكي حسام الدين، 1992، 31).

فالموجات الصوتية تتولد نتيجة تأثير أو اضطراب يبدأ في نقطة معينه، ثم ينتشر وينتقل هذا الاضطراب إلى نقطة أخرى بطريقة التنبؤ بها، من خلال الخواص الطبيعية للوسط المرن الذي من خلاله ينتقل الاضطراب أو التشويش، بحيث تتحرك جسيمات أمواج الصوت في اتجاه حركة الموجة وأثناء انتشار أمواج الأصوات في جميع الاتجاهات من مصدرها، يمكنها أن تنعكس وتنكسر وتتداخل وتمتص وتتوقف سرعة انتشار الأمواج الصوتية على كثافة وحرارة الوسط (سامي عياد حنا، شرف الدين الراجحي، 1991، 101).

ولأن هذه الموجات لا تُرى بالعين المجردة، فقد اعتمد المتخصصون في هذا المضمار على أجهزة مختلفة تقوم بتحويل الموجات الصوتية إلى ترددات كهربائية يتم عرضها على شاشات الحاسوب أو طباعتها على الورق، ومن ثم تحليلها ودراستها دراسة دقيقة بمساعدة الحاسوب أو باستخدام أدوات متواضعة كالمسطرة (منصور محمد الغامدي، 2000، 15).

وتختلف الموجات الصوتية ويتميز بعضها عن بعض تبعًا لاختلاف مصدر الصوت، ونوع الحركة التي يقوم بها في أثناء اهتزازه، وتصفف الموجات الصوتية إلى (سعد عبد العزيز مصلوح، 2005. 40 – 42):

1. **الموجة التوافقية البسيطة**: يقوم ذراعا الشوكة الرنانة النقية إذا ما حركا بإصدار صوت ينتج عن حركتها المنتظمة، ويتميز هذا الصوت بأنه يتكون من تردد واحد بسيط، أو بعبارة أخرى أن الموجة الصوتية المتولدة في هذه الحال يكون اتساع الضغط مساويًا لاتساع التخلخل، ويتميز بأن عدد الذبذبات في الثانية (التردد)،

ومدة الذبذبة تظل ثابتة طوال فترة انتشار الموجة، كما يستأثر التردد الوحيد الذي تشتمل عليه الموجة، وينعدم أثر أي ترددات أخرى.

وتبدو هذه الموجات البسيطة في شكل قمم تمثل مناطق الضغط ووديان تمثل مناطق التخلخل، وتأخذ هذه القمم منحنيات تشبه جيوب الزوايا خالية من الاهتزازات المفاجئة، ويتساوى فيها الاتساع على جانبي خط الصفر.

2. **الموجة التوافقية المركبة**: إذا طرقنا ثلاث شوكات رنانة نقية: الأولى ترددها 50 ذ / ث، والثانية 150 ذ/ ث، والثالثة 250 ذ/ ث في لحظة واحدة، فإننا لن نسمع ثلاث موجات منفصلة، بل سنستمع إلى موجة صوتية واحدة مركبة من مجموع هذه الموجات الثلاث البسيطة.

كما تصنف الموجات الصوتية طبقًا لتردداتها كما يلي:

أ. **الموجات المسموعة**: هي تلك الموجات التي تقع تردداتها بين 20 هيرتز، و20000 هيرتز، وتمثل الصوت المسموع بواسطة الأذن البشرية العادية، حيث إن الحد الأدنى لتردد الأصوات التي تحس بها الأذن البشرية الطبيعية هو 20 هيرتز تقريبًا، بينما الحد الأعلى هو 20 ألف هرتز، وينخفض هذا المدى عند كبار السن إلى حوالي 12000 هيرتز، وأقصى درجات الإحساس بالصوت لأذن بشرية عادية يقع في المدى بين 5000 هيرتز، و8000 هيرتز، والذي يشمل ذبذبات الحروف الهجائية، وكما هو معروف يمكن إحداث الموجات السمعية عن طريق الأحبال الصوتية في الإنسان، والآلات الموسيقية الوترية منها وغيرها من الآلات الأخرى.

ب. **الموجات فوق المسموعة**: فالموجات فوق السمعية هي الموجات التي تزيد تردداتها على 20 ألف هيرتز، والتي تقع خارج نطاق حاسة الأذن البشرية، وهذا النوع من الموجات ما زال موضع بحث واهتمام مكثف، نظرًا للتطبيقات المهمة التي تمس مجالات عديدة في الصناعة والطب وغيرهما، وقد أصبح بالإمكان أن تنتقل هذه الموجات على هيئة أشعة دقيقة عالية الطاقة.

ج. **الموجات تحت السمعية**: وهي الموجات الصوتية التي يقع ترددها أقل من 20 هيرتز ولا تستطيع الأذن البشرية الإحساس بها، واهم مصدر لها هو الحركة

الاهتزازية الانزلاقية لطبقات القشرة الأرضية، وما ينتج عنها من زلازل وبراكين، وعليه فهذه الموجات ذات أهمية خاصة ولاسيما في رصد الزلازل، وتتبع نشاط البراكين.

رابعا: العوامل المميزة للصوت الإنساني

توجد العديد من العوامل المميزة للصوت الإنساني تجعل صوتًا ما يختلف عن صوت آخر، ومن هذه العوامل ما يلي:

أ. **علو الصوت**: العلو Loudness يعود علو الصوت أو انخفاضه إلى معدل التردد في الجسم المتذبذب، فكلما كان التردد كبيرًا كانت النغمة عالية، والعكس صحيح، فإذا قرعت شوكتين رنانتين متماثلتين واحدة برفق، والأخرى بقوة فإن الفرق بين الصوتين الناتجين سيكون أن أحدهما خفيض ومجرد مسموع، أما الآخر فعال ويمكن سماعه على مسافة؛ وذلك لأن الحركة القوية تؤدي إلى اضطراب أكبر في الهواء، وبالعكس، وبالنسبة للسامع يسبب اضطراب الهواء حركة أكبر في طبلة الأذن، ويترجم ذلك بارتفاع الصوت، فالطاقة الأكبر تنتج سعة ذبذبة أكبر وصوتًا أعلى (أحمد مختار عمر، 1997، 30).

ويشير (مالمبرج، 1984، 14 – 15) إلى أن الأذن تختلف حساسيتها في تلقيها للذبذبات الصوتية ذات التوتر المسموع، تبعًا لعلو النغمة، وهي تبلغ حدها المناسب بين حوالي 600 – 400 دورة في الثانية، ولكنها تتغير أحيانًا فوق هذين الحدين أو دونهما، والتردد الذي يبلغ ثلاثين دورة في الثانية يجب أن يكون له توتر فيزيقي أكبر ألف مرة من ذبذبة سرعتها ألف دورة في الثانية حتى يتيح للأذن أن تستوعبه بنفس الإحساس المتوتر.

وجدير بنا أن نميز بين علو الصوت كسمة أساسية، وبين شدة الصوت Sound Intensity، فعلو الصوت الإنساني مرده إلى كمية وقوة اندفعا الهواء الخارج من الرئتين، والذي يؤدي إلى اهتزاز الوترين الصوتيين بصورة قوية أو ضعيفة، فإذا زادت كمية الهواء، واندفع بقوة أثّر ذلك على توتر الحبلين الصوتيين بقوة فارتفع الصوت، وهذه الظاهرة ترتبط بالأذن وفي استقبالها للأصوات المختلفة وإدراكها

لهذه الأصوات، أما عن شدة الصوت فترتبط بمقدار الطاقة التي تنساب في موجاته، وتعتمد على اتساع الاهتزازات التي تحدث الموجة، والاتساع هو المسافة التي يقطعها الجسم المهتز من موضع السكون في أثناء اهتزازه، فكلما ازداد اتساع الاهتزاز، ازدادت شدة الصوت، أما ارتفاع الصوت فيرجع إلى القوة التي يتخذها الصوت عندما يقرع الآذان، فكلما ازدادت شدته عند درجة ثابتة للتردد بدا أكثر ارتفاعًا، ولكن الأصوات ذات الشدة الواحدة والترددات المختلفة لا يكون لها الارتفاع نفسه، وللأذن حساسية منخفضة تجاه الأصوات التي تكون تردداتها قريبة إلى الحدين: الأعلى والأدنى لمدى الترددات، التي يمكن سماعها لذلك فإن الصوت عالي التردد والصوت منخفض التردد لا يبدوان في ارتفاع صوت ذي شدة واحدة في منتصف مدى الترددات المسموعة، كما تضعف موجات الماء في بركة وهي تبتعد عن مصدرها، فإن الطريقة نفسها تحدث للصوت حيث تقل شدة موجات الصوت وهي تنتشر بعيدًا عن مصدرها في كل الاتجاهات، ومن ثم فغن ارتفاع الصوت يقل كلما ازدادت المسافة بين الشخص ومصدر الصوت، وتستطيع أن تلاحظ هذه الظاهرة وأنت تبتعد في حقل كبير عن صديق لك يتحدث على مستوى ثابت، إذ كلما ابتعدت عنه أكثر ضعف صوت صاحبك.

ب. **درجة الصوت Pitch**: وتشير طبقة الصوت إلى مقدار تردد ذبذبة الطنين الخالص، وبالنسبة للأذن البشرية فإن طبقة الصوت هي تلك الصفة المميزة للإحساس السمعي، والذي يمكن به ترتيب ومقارنة الأصوات، فطبقة الصوت هي النظير العقلي لأشكال الذبذبة.

فدرجة الصوت هي الخاصية أو الصفة التي تميز بها الأذن الأصوات من حيث الحدة والغلظة، وتتوقف درجة الصوت بهذا المفهوم على عدد الاهتزازات أو الذبذبات التي يصدرها الجسم المصوت في الثانية، وهو ما يسمى بالتردد، فإذا زاد عدد الذبذبات في الثانية كان الصوت حادًا دقيقًا، وإذا قلَّ عدد الذبذبات في الثانية كان الصوت غليظًا أو سميكًا، ونلاحظ أن عدد الذبذبات يرتبط بعدة عوامل هي (كريم زكي حسام الدين، 1992، 39):

- سمك المصدر المصوت: مثل الوتر إذا كان سميكًا قلَّ عدد ذبذباته، فينتج صوتًا غليظًا والعكس صحيح(*).
- طول المصدر المصوت: فالوتر الطويل يقل عدد ذبذباته فينتج صوتًا غليظًا والعكس صحيح.
- قوة توتر المصدر المصوت: فالوتر المشدود تزيد عدد ذبذباته فينتج صوتًا غليظًا والعكس صحيح.

ولذا ألفينا (فخر الدين الرازي، 2002، 36) في كتاب الفراسة يحدد العلاقة الكائنة بين درجة الصوت وبين صفة الجهاز التنفسي والنطقي لدى المتحدث بقوله: اعلم أن الصوت العظيم الغليظ يدل على قوة الحرارة، فإن الحرارة توجب توسيع الرئة، وتوسيعها يوجب عظم الصدر، وذلك يوجب الشجاعة، فالصوت العظيم الغليظ يدل على الشجاعة، أما الصوت الصغير الرقيق فذلك إنما يكون لضيق الحنجرة، وذلك إنما يحصل عند البرد، وذلك يوجب صغر النفس وضيق الصدر، وذلك علامات الضعف، أما الصوت الصافي فإنه يدل على اليبس، والصوت الذي يكون معه بحة، وكلما تكلم صاحبه جرت معه فضول في مخرجه، فذلك يدل على رطوبة الرئة، أما الصوت الأملس فقال بعضهم أنه يدل على الاعتدال؛ لأن ملاسة الصوت تابعة لملاسة قصبة الرئة وملاستها تابعة لاعتدالها، وخشونة الصوت تابعة لخشونة القصبة، وخشونة القصبة تابعة ليبسها، وإنما تصير الرئة يابسة من قبل يبس الأعضاء البسيطة التي تركبت منها.

ج. **نوع الصوت Timbre**: ويقصد بنوع الصوت الطابع الناشئ عن قابلية النغمات التوافقية لأن تكون مسموعة، فإذا تركبت ذبذبتان ذات تردد متماثل فإن النتيجة زيادة السعة، ومن ثم يقوى الصوت وذلك بشرط أن تكون المسافة واحدة في كلتيهما (برتيل مالبمرج، 1984، 18).

(*) هذه العوامل تفسر لنا غلظة صوت الرجال في مقابل حدة صوت النساء والأطفال؛ لأن الوترين الصوتيين لدى الرجال أغلظ وأطول منها عند النساء والأطفال.

فنوع الصوت هو فرق بين نغمتين ربما اتفقتا في درجة الصوت وفي العلو، ولكنهما أنتجتا بآلتين مختلفتين مثل: بيانو وكمان، وتفسير ذلك أن كلتا الآلتين تصدر مجموعة من النغمات واحدة منها هي الأساسية Fundamental هي المسيطرة، والأخريات التوافقيات Harmonics تكون في وضع انسجام معها، حيث إن الجسم الرنان يقوي بعضًا من هذه التوافقيات أكثر من الأخريات فإن النغمة تتلقى خصائص تسمح للسامع أن يميز بين صوت وآخر أو آلة وأخرى، وبهذا يظهر أنه نوع الصوت هو الأثر السمعي الناتج عن عدد من الموجات البسيطة التي تكون الموجة المركبة التي تحمل الصوت للأذن وتردد كل منها واتساعها (أحمد مختار عمر، 1997، 31).

والعامل المؤثر في تحديد الطابع المميز للصوت في الآلات الموسيقية هو شكل وحجم الفراغات الرنانة لكل آلة على حدة، والتي تسهم بشكل كبير في تقوية الصوت وتشكيله، ونفس الأمر السابق ينطبق على الصوت الإنساني من وجود اختلافات بين كل إنسان وآخر من حيث: طول أو قصر الوترين الصوتيين، واختلاف نسيجهما، واختلاف فراغات الأنف والفم والحلق، كل هذه الفراغات تعمل على تشكيل الصوت وتقويته وتميزه عن الأصوات الأخرى.

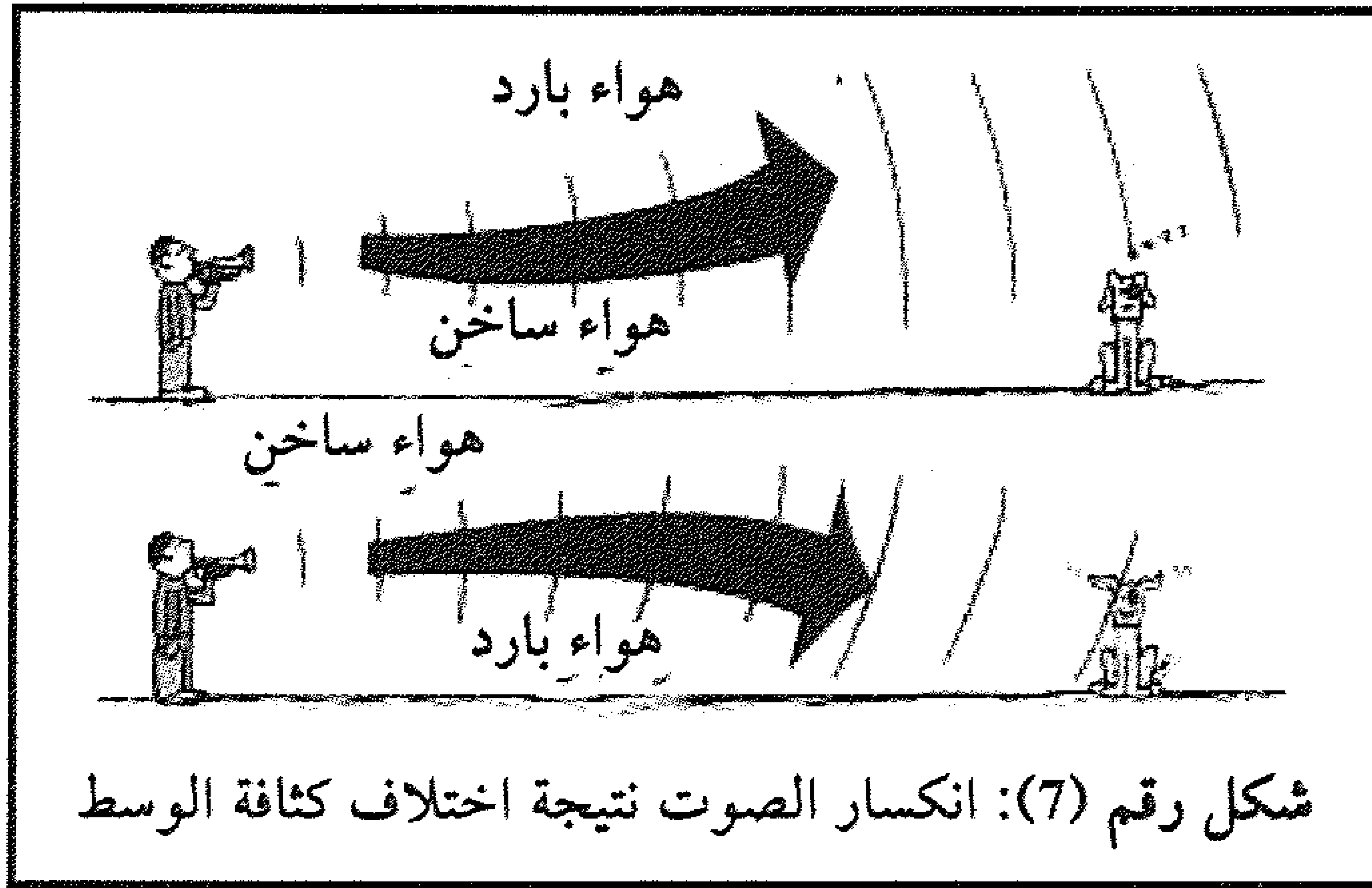
خامسًا: إرسال الصوت

عندما تتحرك وتنتقل الأمواج الصوتية عبر وسط ما قد تنعكس هذه الأمواج أو تنكسر، وتنعطف أو تتفرق، ويتضمن إرسال الصوت نقل الطاقة الفيزيائية للصوت عبر الوسط الذي تتحرك فيه الأمواج الصوتية، وترتبط بعملية إرسال الصوت الإنساني عدة أمور منها (سامي عياد حنا، وشرف الدين الراجحي، 1991، 101):

1. **انعكاس الصوت Reflection of Sound**: إذا صرخت في اتجاه جدار كبير من الطوب من مسافة تقدر بعشرة أمتار -علي الأقل – فإنك ستسمع صدى صوتك، حيث تنعكس موجات الصوت من الجدار إلى أذنيك، إذ ينعكس جزء منه عندما تصطدم موجاته في وسط ما بجسم كبير الصدى من وسط آخر، والصوت الذي لا ينعكس يخترق الوسط الجديد، وتحدد كثافة الوسطين وسرعة الصوت فيهما مقدار الانعكاس، فإذا كان الصوت ينتقل بسرعة واحدة تقريبًا،

فإن ما ينعكس من الصوت يكون ضئيلاً، إذ سيخترق أغلب الصوت الوسط الجديد، وعلى عكس ذلك ينعكس أغلب الصوت الوسط الجديد، و عكس ذلك ينعكس أغلب الصوت إذا كان هناك اختلاف كبير في سرعته في الوسطين، وكذلك في كثافتيهما، فانعكاس الصوت يحدث نتيجة ارتداد الموجات الصوتية كلما اعترض طريق انتشارها وسط آخر أو وسطان، وتعتمد الموجة الصوتية المنعكسة في انعكاسها على الموجة الساقطة، وزاوية السقوط والسطح العاكس، وخصائص ومعوقات الوسط المعترض، فانعكاس الصوت هو ارتداد الموجات الصوتية عندما تقابل سطحًا عاكسًا Reflection of Sound، ولعل المظهر البارز لظاهرة انعكاس الصوت هي ظاهرة الصدى Echo، وهي ظاهرة تكرار سماع الصوت الناتئ عن الانعكاس، ولقد أثبتت التجارب العملية أن إحساس الأذن بالصوت يسمر لمدة 0.01 ثانية بعد وصوله لطبلة الأذن على وصول الصوت الأصلي لها نجد الصوتين يمتزجان معًا، ولا تستطيع الأذن التمييز بينهما، أما إذا وصلت الموجات الصوتية المنعكسة للأذن بعد مضي 0.01 ثانية على وصول الصوت الأصلي فإننا سنسمع الصوت المنعكس منفصلاً عن الصوت الأصلي، ولكي تحدث ظاهرة الصدى لابد لها من شرطين هما: أولهما: وجود حائل أو سطح عاكس للصوت، وثانيهما: لا تقل المسافة بين مصدر الصوت والحائل أو السطح العاكس عن ستة عشر مترًا، ولظاهرة انعكاس استخدامات حياتية كثيرة، ومن أهمها المقدرة على تحديد بُعد الأجسام والأعماق، وتحديد أماكن المياه الجوفية ، وتحديد أماكن النفط في باطن الأرض، كما يستخدم الرادار لتحديد بعد الأجسام، وخاصة الطائرات.

2. **انكسار الصوت Refraction of Sound**: وهي ظاهرة صوتية تحدث عندما تصطدم الأمواج الصوتية بمعترض أو بعائق، بحيث تنتشر هذه الأمواج الصوتية حول أطراف العائق ثم تنعطف، أو بمعنى آخر تنثني الأمواج الصوتية أو تغير اتجاهات انتشارها نتيجة اصطدامها بعوائق تعترض مسارها أو هي سقوط الموجات الصوتية من وسط إلى آخر يختلف عنه في الكثافة، فإنه يغير مساره وينحرف عن هذا المسار أو ينعكس والشكل التالي يوضح ذلك:



شكل رقم (7): انكسار الصوت نتيجة اختلاف كثافة الوسط

3. **تبعثر الصوت Scattering of Sound**: وهي ظاهرة صوتية تحدث نتيجة تبعثر الأمواج الصوتية في جميع الاتجاهات عندما ترتطم بعوائق تحت ظروف معينة.

4. **تداخل الصوت Sound Interference**: وهي ظاهرة موجية تنشأ من تراكب حركتين موجيتين أو أكثر متساويتين في التردد، والسعة ينتج عنها تقوية للصوت في مواضع تسمى تداخل بناء وضعف أو انعدام في الشدة في مواضع تسمى تداخل هدام، ولكي تحدث ظاهرة تداخل الصوت لابد لها من شرطين هما:

أ. أن يكون للموجتين نفس التردد والسعة.

ب. أن يكون خط انتشار الموجتين واحدًا أو بينهما زاوية صغيرة جدًا.

5. **الحيود**: تنتشر موجات الصوت التي تنتقل بمحاذاة مبنى حول ركن المبنى، وعندما تمر عبر الباب تنتشر حول حافته، ويسمى انتشار الموجات حول حافة عائق تمر به أو عند مرورها خلال فتحة ما باسم الحيود، ويحدث الحيود عندما تمر الموجات الصوتية بعائق أو بفتحة، ولكنه يصبح أوضح ما يكون إذا كانت موجاته الصوتية طويلة مقارنة بحجم العائق أو الفتحة، ويمكنك الحيود من سماع الصوت حول ركن ما حتى في غياب مسار مستقيم من مصدر الصوت إلى أذن السامع.

6. **الرنين Resonance**: لكل ذبذبة قدرة على تحريك الجسم المرن الموجود في طريق الموجة الرنانة، فإذا كان التردد الخاص بالجسم المعين هو نفس تردد الذبذبة فإن هذا الجسم يبدأ في التذبذب أيضًا، وهذه الظاهرة المعروفة باسم الرنين، وهي

إحدى الأفكار الأساسية في علم الأصوات، ومهما تكن الوحدة المتذبذبة مقياسًا للنغم أو وترًا، أو تجويفًا فإن الذي يقوي صوتًا سبق وجوده يطلق عليه مرنان، وكلما كان الفرق كبيرًا بين التردد الخاص بالمرنان وبين الذبذبة الأساسية قل تأثير المرنان من حيث الأهمية، فإذا تجاوز الفرق حدًا معينًا فإن التقوية تصبح معدومة (برتيل مالمبرج، 1984، 14).

فالرنين هو تقوية الصوت، ويحدث عندما تنتج قوة صغيرة متكررة اهتزازات أكبر وأكبر في جسم ما، وعندما يحدث الرنين يلزم أن تتساوى القوة المتكررة المبذولة مع تردد رنين الجسم، وتردد الرنين يكاد يكون هو نفسه التردد الذي يهتز به الجسم، طبيعياً إذا تعرض لاضطراب ما(*).

ج. علم الأصوات السمعي

علم الأصوات السمعي هو أحد علوم علم الأصوات العام، وهو أحدثها، وهذا العلم ذو جانبين هما: جانب عضوي أو فسيولوجي Physiological يتمثل في استقبال الأذن للذبذبات الصوتية، ونقل هذه الذبذبات عبر العصب السمعي إلى المخ؛ ليقوم المخ بفك شفرة هذه الذبذبات والتعرف عليها، وتحديد دلالتها والمقصود منها، فهذا الجانب ينظر في ميكانيكية الجهاز السمعي، والجانب الثاني جانب نفسي Psychological، ويتمثل هذا الجانب في الكشف عن تأثير هذه الذبذبات ووقعها على أعضاء السمع، وفي عملية إدراك المستمع لهذه الأصوات، وكيفية تفسيره لها.

والجانب الثاني جانب لم يكتشف - حتى الآن- كنه العمليات العقلية التي يمارسها المخ في إدراكه للأصوات، أو في تفسيره لها، ولا حتى تحديد وقعها على النفس، إنها عملية غائمة غير مدركة إدراكاً تاماً، ولذا يشير (سعد مصلوح، 2005، 259 – 260) بقوله: بالرغم من أن العلم قد توصل إلى معرفة الكثير عن المخ وتشريحه وعن تكوين الجهاز العصبي وعلاقته بالعمليات الحيوية والذهنية التي يؤديها

(*) يمكن لبعض المغنين عندما يغنون في المسرحيات أن يحطموا كوباً زجاجياً؛ وذلك بغناء نغمات ذات تردد مساو لتردد رنينه؛ إذ تكبر الاهتزازات التي تحدث فيه، ويكبر الرنين حتى ينكسر الكوب.

الإنسان، إلا أن جهود العلماء الدءوب لم تستطع بعد أن تفك جميع مغاليق السر العظيم، فلا يزال من العسير حتى الآن أن يجد العلم جواباً حاسماً لتساؤلات كثيرة؛ فكيف يتم اختزان المعلومات والتجارب في المخ؟ وماذا يحدث على وجه التحديد عندما تنبثق في مخ إنسان فكرة يريد التعبير عنها؟ وماذا يحدث في المخ على وجه التحديد عندما نفهم رسالة مرئية أو مسموعة، أو عندما ندرك الإشارات الخفية وما وراء السطور؟ إنها أسئلة لا نهاية لها تؤكد أن القصة الكاملة للجهاز العصبي عند الإنسان لا يزال فيها الكثير من الفصول المجهولة والألغاز التي يحاول العلم جاهداً فك طلاسمها.

وبالرغم من صعوبة الجانب الثاني (النفسي أو الإدراكي) إلا أنهما جانبان متكاملان وغير منفصلين فهما وجهان لشيء واحد، أو خطوتان متتاليتان لعملية استقبال الأصوات، ومن ثم جرى العرف عند غالبية العلماء على النظر إليهما معاً تحت هذا الاسم المشهور علم الأصوات السمعي Auditory Phonetics، وهناك على كل حال من يسلكون هذا المسلك نفسه وهو جمعهما معاً، ولكن باسم آخر وهو علم الأصوات النفسي Psychological Phonetics مرجحين بذلك الجانب النفسي على الجانب الآخر، على أساس أن العملية النفسية هي ذات الأثر الواضح في سلوك السامع عند إدراكه للأصوات (كمال محمد بشر، 2000، 43).

فعلم الأصوات السمعي هو ذلك العلم الذي يعرف بـ"الفونيتيكا السمعية Audiotory Phonetics" وهو علم يبحث في جهاز السمع البشري وفي العملية السمعية، وطريقة استقبال الأصوات اللغوية وإدراكها وهو بذلك تتمة لعلم الأصوات النطقي الذي يبحث في إنتاج الأصوات ولعلم الأصوات الفيزيائي الذي يبحث في انتقالها، وعلم الأصوات السمعي يعني بدراسة العملية السمعية، أي أنه يختص بدراسة الذبذبات الصوتية وتموجات الصوت لحظة استقبالها في أذن المستمع أو المتلقي وكيفية هذا الاستقبال وتحوله إلى رسائل رمزية عبر الأعصاب إلى الدماغ، ثم في حل هذه الرموز في المخ، وهكذا يمكن القول بأن علم الأصوات السمعية أو الصوتيات السمعية يهتم بالفترة التي تقع منذ وصول الموجات الصوتية إلى الأذن حتى إدراكها في الدماغ وهي ذات عدة مراحل:

1. تحويل الأذن للموجات الصوتية من طاقة فيزيائية إلى طاقة حركية.
2. تحويل الطاقة الحركية إلى نبضات كهربائية تنتقل عبر العصب السمعي إلى الدماغ.
3. المستوى الأكوستي (الفيزيائي) وهو المستوى الذي تشاركنا فيه بقية الكائنات الحية التي لها جهاز سمعي مشابه لجهازنا السمعي، حيث تدرك الأصوات غير اللغوية كأصوات السيارات والمكيفات والعصافير.
4. المستوى الفونتيكي وفي هذا المستوى يقوم الدماغ بالتعرف على الأصوات اللغوية وتحديدها لتنتقل إلى مستويات لغوية عليا تنتهي بوضع تصور للعبارة لتنتقل إلى مستويات لغوية عليا تنتهي بوضع تصور للعبارة المسموعة.

ولحاسة السمع أهمية كبرى في حياة الإنسان بصفة عامة، وفي حياة المتعلم بصفة خاصة، حيث إنها المنفذ الذي يعينه على التواصل مع الآخر، كما أنها الأداة التي لا تتوقف عن العمل حتى إذا نام الإنسان(*)، فعملية الاستماع هي المقدمة الطبيعية لأغلب العمليات الفكرية والعقلية الموجهة للسلوك البشري التنموي سوا أكان تعليمياً أو تدريبياً أو توجيهياً، والاستماع هو مفتاح الفهم والتأثر والإقناع والتشبع بالأفكار لذا قال الله تعالى: ﴿ وَقَالَ ٱلَّذِينَ كَفَرُواْ لَا تَسْمَعُواْ لِهَٰذَا ٱلْقُرْءَانِ وَٱلْغَوْاْ فِيهِ لَعَلَّكُمْ تَغْلِبُونَ ﴾ [سورة فصلت، الآية (26)]، فما داموا لا يسمعون له فلن يتأثروا به، كما أنهم لما انقشع عنهم الغمام تمنوا لو أنهم كانوا قد أحسنوا الاستماع ﴿ وَقَالُواْ لَوْ كُنَّا نَسْمَعُ أَوْ نَعْقِلُ مَا كُنَّا فِيٓ أَصْحَٰبِ ٱلسَّعِيرِ ﴿١٠﴾ ﴾ [سورة الملك، الآية (10)].

إننا نستمع أحياناً بدون وعي فإذا اجتمع مع الاستماع وعي يكون الإصغاء وهو سماع الأذن بوعي وتفهم، والإصغاء الفعال هو الاستماع والإنصات المركز لمجموعة من المعلومات حول موضوع ما لغرض التفهم الكامل لذلك الموضوع، وهو مهارة مهمة إذ أنه يبنى نوعاً من الثقة والمودة المتبادلة ويعزز التفاهم والتواصل ومعظم

(*) أثبتت الدراسات الطبية أن الجنين يسمع لدقات قلب الأم وإيقاع تنفسها، وأنه ينزعج إذا تغير إيقاع النبض أو التنفس لديها، كما أثبت المشتغلون بالدراسات النفسجسمية عن طريق أجهزة رسم المخ أن مراكز السمع به تصدر ذبذبات وإشارات تفيد بنشاط وعمل حاسة السمع في أثناء النوم.

المشاكل التي تحدث في العلاقات بين الناس يكون عدم الإلمام بهذه المهارة سبباً رئيساً فيها.

ولذا فقد أشار (بيركنز وفوجارتي Perkins & Fogarty، 2005، 1) بأن الاستماع تتجلى أهميته في أنه جزءٌ لا يتجزأ من حياة البشر، علاوة على أن الاستماع وسيلة من وسائل الاتصال الفعال بين الآخرين، بالإضافة إلى أنه يؤكد عناصر المحبة والإخاء بين الأفراد، كما أنه يعين الفرد في زيادة ثقافته وخبراته ومعلوماته، وعلى مشاركة الآخرين في المواقف المختلفة يشعر بما يشعرون.

وإذا كان الشاعر العربي قد تساءل قائلاً: هل العين بعد السمع تكفي مكانه أم السمع بعد العين يهدي كما تهدي؟ فإننا نقول: إن حاسة السمع تفوق حاسة البصر في عمليتي الإدراك والتواصل، وليس أدل على ذلك من أن الإنسان إذا كف بصره لا تنقطع علاقته بما حوله، فهو قادر على الإدراك والتواصل مغير غيره بالكلام من ناحية أخرى فإن الإنسان يستطيع أن يدرك بأذنه ما لا تراه عينه لوجود حائل دائم أو عرضي، بل إننا كثيراً ما نجد الأذن تحمل وتوصل لعقل الإنسان ووجدانه ما عجزت العين عن حمله وتوصيله، انظر قول بشار:

يا قوم أذني لبعض الحي عاشقة   والأذن تعشق قبل العين أحياناً

ولذا يشير (كريم حسام الدين، 1992، 7- 8) إلى ارتباط حاسة السمع في عرف الجماعة اللغوية بمكانة الفرد في جماعته، فاستعملت لفظ السمعة بدلالة ما يسمع عن الرجل من السيرة الحميدة أو الخبيثة، واللفظ مأخوذ من قولهم سمَّع الرجل بالرجل (بتشديد الميم) أي شهَّر به وفضحه، أو نوَّه به ومدحه، ولعل هذه الأهمية الكبيرة لحاسة السمع ودورها في حياة الإنسان تتجلى في تقديمها على حاسة البصر في أكثر من موضع في القرآن الكريم.

أولاً: الجهاز السمعي

الأُذن هي العضو الحسي الذي يمكننا من السمع، وهو أحد أهم منافذ المعرفة لدى الإنسان، فنحن نتفاهم مع بعضنا عن طريق الكلام، وهذا يعتمد على السمع بشكل رئيس، كما أن الأطفال يتعلمون الكلام عن طريق الاستماع إلى حديث

الآخرين وتقليدهم، وإذا أُصيب الطفل بإعاقة في السمع فهي غالباً ما تؤدي إلى صعوبة في الكلام، وعندما يصدر الإنسان الأصوات فإنها تنتقل أولاً خلال الهواء الخارجي على شكل موجات حتى تصل إلى الأذن الإنسانية، ومنها إلى المخ فتترجم هناك وتفسر، فالسمع هو الحاسة الطبيعية التي لابد منها لفهم تلك الأصوات، والسمع أقوى الحواس على الإطلاق، وأعم نفعاً للإنسان من النظر مثلاً في تمييز المرئيات، ومن الشم في التعرف على الروائح، ومن مزايا السمع ما يلي (إبراهيم أنيس، 2007، 15- 16):

- أن إدراك الأصوات اللغوية عن طريق السمع يدع سائر الأعضاء حرة طليقة، فيمكن الانتفاع بها في ضروريات الحياة الأخرى، فالتفاهم باليدين يحرم الإنسان من يديه وأطرافه فلا تستغل في وظائفها الأصلية التي خُلقت لها، هذا إلى أن الالتجاء إلى السمع يصرف النظر إلى وظيفته الأصلية دون الحاجة إلى التعبير بالنظر عما يختلج في النفس.
- السمع يدرك الأصوات من مسافة قد لا يستطيع النظر عندها إدراكاً، فحين تحول موانع من جبال ووديان لا يستطيع المرء أن يستغل حاستي النظر والشم، ولكنه يدرك رغم ذلك الأصوات واتجاهاتها.
- السمع حاسة تستغل ليلاً ونهاراً، وفي الظلام والنور في حين أن المرئيات لا يمكن إدراكها إلا في النور.

يتكون الجهاز السمعي لدى الإنسان من ثلاثة مكونات رئيسية هي (كريم زكي حسام الدين، 1992، 46- 51، سعد مصلوح 2005، 244- 257، إبراهيم أنيس، 2007، 17):

1. **الأذن الخارجية The Outer Ear**: تنقسم الأذن الخارجية أيضاً إلى ثلاثة أجزاء مترابطة هي:

أ. **صيوان الأذن**: يسمى الجزء الخارجي من الأذن بالصيوان، وهو مادة غضروفية مرنة، ويمتد إلى داخل قناة الأذن الخارجية بشكل أنبوبي مغطياً الثلث الأول (8 مليمتر) من القناة، علاوة على دوره الجمالي، فإن الدور الوظيفي للصيوان

هو تحديد اتجاه الصوت وتجميع الأصوات وتوجيهها إلى داخل الأذن عبر القناة الخارجية ومن ثم إلى غشاء طبلة الأذن.

ب. **قناة الأذن الخارجية**: وهي الأنبوب الذي يُنقل من خلاله الصوت- الذي يجمعه الصيوان- إلى غشاء الطبلة، وهي مبطنة بشعيرات تعرقل وصول الأجسام الغريبة إلى غشاء الطبلة، كما تفرز جذور هذه الشعيرات مادة دهنية تمتزج مع إفرازات الغدد الجانبية لتكون الشمع الذي يمنع دخول ذرات التراب والأجسام الغريبة إلى داخل الأذن، وتتألف القناة الخارجية من جزئين: الجزء الخارجي (ثلث القناة) وهو مكون من مادة غضروفية، والجزء الداخلي (ثلثي القناة 16 مليمتر) مكون من مادة عظمية، ولا يوجد بها غدد أو شعيرات، كما أن قناة الأذن الخارجية منحنية ومتفاوتة الاتساع، فهي ضيقة من الداخل ومتسعة من الخارج؛ لأن هذا الشكل يعرقل وصول الأجسام الغريبة إلى غشاء الطبلة.

ج. **غشاء الطبلة**: يقع غشاء الطبلة في نهاية القناة الخارجية، وهي التي تفصل بين الأذن الخارجية والأذن الوسطى، وهذا الغشاء عبارة عن غشاء جلدي رقيق ذي سطح مخروطي بطول 8-9مم، ومكون من ثلاث طبقات ذات الأنسجة المختلفة، ويوجد في غور غشاء الطبلة المطرقة التي تقوم بنقل الموجات الصوتية إلى بقية العظيمات.

2. **الأذن الوسطى The Middle Ear**: تقع الأذن الوسطى في أحد التجاويف العلوية للجمجمة، وهي غرفة خاوية وتقع ما بين الأذن الخارجية (يفصل بينهما غشاء الطبلة)، والأذن الداخلية (يفصل بينهما النافذة البيضاوية والدائرية). في هذه الغرفة تقع العظيمات الثلاث المعروفة المطرقة، والسندان، والركاب وهي أصغر العظيمات في جسم الإنسان. تصل العظيمات الثلاث بين غشاء الطبلة المهتز- جراء دفع الموجات الصوتية له- وبين القوقعة في الأذن الداخلية، وبهذا الاهتزاز تهتز العظيمات الثلاث كذلك فتحول الموجات الصوتية إلى موجات ميكانيكية، ولتسهيل حركة هذه العظيمات وغشاء الطبلة ولمعادلة الضغط الذي تتعرض له الأذن الوسطى مع الضغط الخارجي، ولمنع تجمع السوائل في داخل الغرفة كذلك،

خلق الله تعالى لذلك أنبوباً عضلياً متصلاً بالبلعوم يسمى بقناة أستاكيوس، فالأذن الوسطى تتعرض لضغط عالٍ من الخارج (كالأصوات العالية أو المزعجة) وتتعرض إلى الضغط في داخل الرأس في أثناء البلع أو العطس أو التثاؤب، لذا فإن قناة الاستاكيوس قناة مهمة جداً لما لها من دور كبير في تيسير وظيفة الأذن الوسطى، حيث يمر خلال الأذن الوسطى العصب السابع، والذي يحرك عضلات الوجه، كما أن له دوراً كبيراً في نقل نبضات حاسة الذوق في اللسان (ثلثي اللسان الأمامي) إلى مركز التذوق في الدماغ.

3. **الأذن الداخلية**: تتسم الأذن الداخلية بتركيبتها المعقدة، فهي المسئولة عن عمليتين حيويتين:

- عملية السمع والمرتبطة بالنظام السمعي Auditory system، ويقوم بها القوقعة والعصب السمعي.
- عملية الاتزان وهي مرتبطة بما يعرف بجهاز الدهليز التيهي Vestibular Labyrinth، وتتكفل القنوات الهلالية بهذه المهمة.

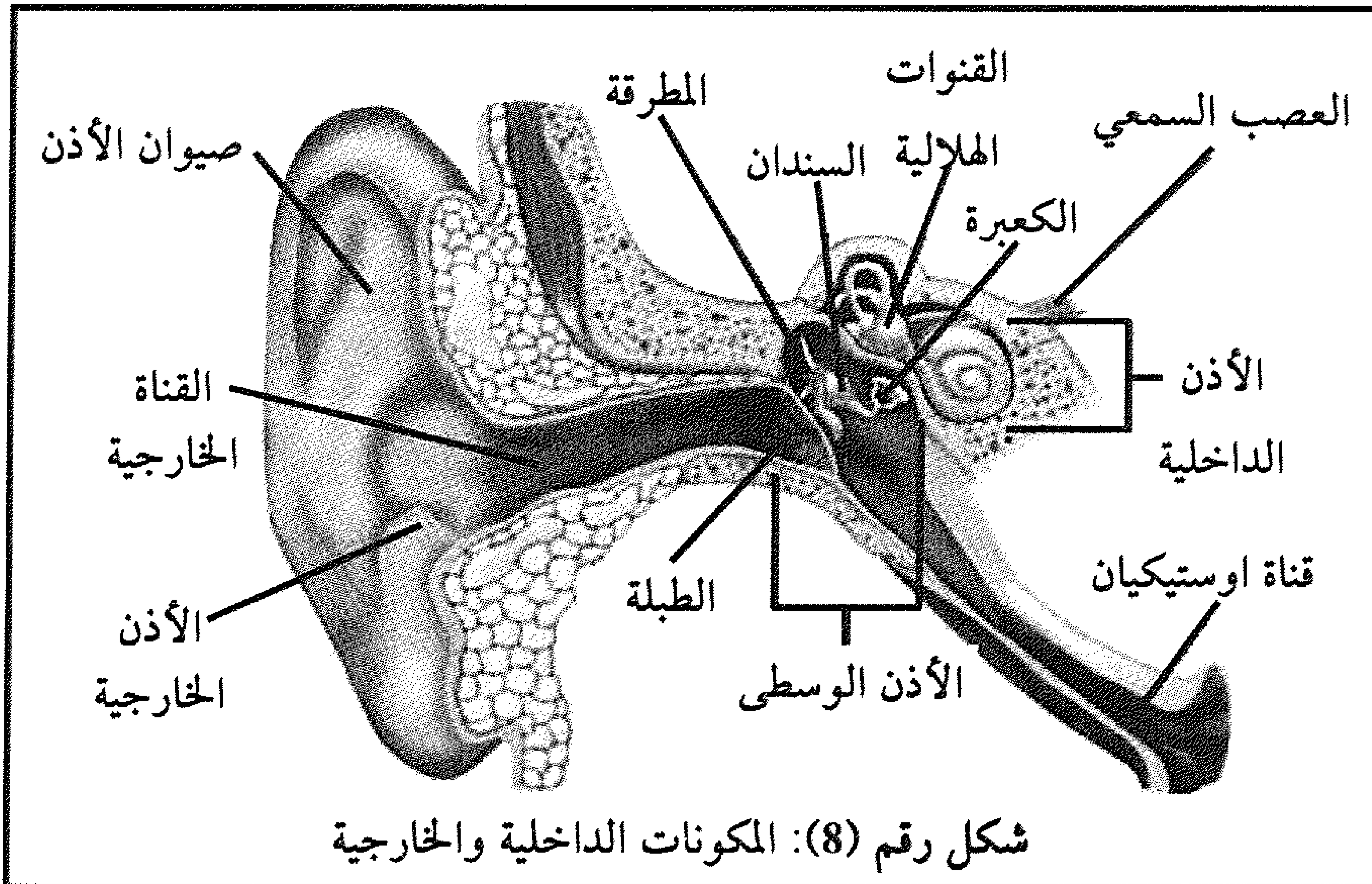
وتتكون الأذن الداخلية من:

أ. **القوقعة The Cochlea**: وهي عبارة عن قناة لولبية أو حلزونية الشكل ملفوفة حول نفسها مثل المحارة أو القوقعة البحرية، تتكون من ثلاث حجرات أو أنابيب تتصل مقدمتها بفتحة غشائية تسمى بالنفاذة البيضاوية Oval Window وتنتهي قاعدتها لفتحة غشائية تسمى بالنافذة المستديرة Round Window، كما يتوسطها عمود يلتف معها كما يلتف حوله غشاء يحتوي على خلايا شعرية أو سمعية Haie Selles تمثل أعصاب السمع مصفوفة على صفين يشتمل الأول على 16000 عصباً أو خلية، ويشتمل الثاني على 13000 عصباً أو خلية، وتمتلئ القوقعة بسائل مائي لزج، تبلغ لزوجتها ضعف لزوجة الماء تقريباً، ووظيفة القوقعة هي تحويل الذبذبات الصوتية القادمة من الأذن الوسطى إلى إشارات كهربائية، يتم نقلها إلى المخ بواسطة العصب السمعي.

ب. **القناة القوقعية Cochlear Duct**: وتتكون من عدة قنوات صغيرة تحتوي على سائل خاص، وهي ذات أطراف أو نهايات عصبية عالية الحساسية للموجات الصوتية، وتعمل بمثابة مستقبلات سمعية تتصل بالعصب السمعي الذي يفضي إلى الجهاز العصبي السمعي المركزي بالمخ.

ج. **الدهليز Vestieblar**: وهو الجزء المسئول عن الاتزان في جسم الإنسان ويتكون من ثلاث قنوات دهليزية بها سائل يسمى Endolymph.

د. **القنوات شبه الهلالية Semi Circular Cannals**: هي القناة العلوية Superior والقناة العمودية Posterior والقناة العرضية Latermal وتمتلئ تلك القنوات بسائل نسيجي يوجد به مئات الآلاف من الخلايا السمعية الدقيقة المعروفة باسم الخلايا الشعرية Clarion، ويتميز السائل المحيط بالحساسية العالية لما يصل إليه من ذبذبات الموجات الصوتية، فيحرك الخلايا الشعرية الدقيقة، التي تحول الحركة الميكانيكية إلى نبضات كهربائية تلتقطها أطراف العصب السمعي الملتصق بالقوقعة إلى المخيخ، وفيه إلى مراكز السمع في الخ فتترجمها إلى رموز مسموعة ذات معنى، والشكل التالي يوضح المكونات الداخلية والخارجية للأذن:



شكل رقم (8): المكونات الداخلية والخارجية

ثانياً: عملية الاستماع

الخطوات الأولى التي تلي النطق بالكلمات هي تلك العملية التي تتعلق بالاستماع أو بالإدراك السمعي Perception للاضطرابات الموجية الصوتية المنقولة عن طريق وسيط وهو الهواء، ثم تعرف المخ على هذه الاضطرابات أو الذبذبات ومحاولة تفسيرها.

وتتضمن عملية الاستماع من عمليتين أساسيتين: إحداهما العملية الفسيولوجية، والثانية العملية النفسية أو السيكولوجية ولتوضيح ذلك سنعرض لما يلي:

أ. **العملية الفسيولوجية**: تتمثل العملية الفسيولوجية عندما تبدأ عملية السمع للأصوات المنطوقة أو المسموعة، حيث تدخل موجة صوتية صماخ الأذن وتصل إلى طبلة الأذن فتحركها، وبعد انتقالها عن طريق سلسلة العظام تؤثر في السائل الموجود في الأذن الداخلية بطريق تحرك أعصاب السمع، وتنقل صورة هذه الاضطرابات إلى المخ، وقد وجد بالتجربة أن الاضطرابات الناتجة عن الذبذبات ذات الدرجة المنخفضة 30 ذبذبة في الثانية مثلاً تؤثر على الشعيرات العصبية (الأعصاب الموصلة إلى منطقة الإحساس السمعي في المخ) التي توجد بالقرب من القوقعة، أما الذبذبات التي تكون درجتها متوسطة 100 ذبذبة في الثانية مثلاً فإنها تؤثر على الشعيرات العصبية التي توجد وسط القناة القوقعية، أما عن الذبذبات العالية وتبلغ 10000 ذبذبة في الثانية فتؤثر على الشعيرات العصبية التي توجد في أسفل القناة القوقعية (عبد الرحمن أيوب، 1968، 91).

ويشير (فيصل الزراد، 1990، 96- 97) إلى هذه العملية بانتقال الصوت عبر الهواء نحو صيوان الأذن الذي يلتقط جميع الذبذبات الصوتية، ومن ثمة توجيهها نحو قناة الأذن الخارجية التي يبلغ طولها 4 سم، والتي منها مادة الصماخ التي إذا تراكمت في الأذن أدت إلى إعاقة السمع، وفي نهاية القناة الخارجية يوجد غشاء رقيق مهتز، ويغلق القناة السمعية الخارجية إغلاقاً تاماً يسمى طبلة الأذن، وباهتزازه يتم نقل الذبذبات إلى الأذن الوسطى عن طريق ثلاث عظيمات هي:

المطرقة Hammer، وتتصل بطبلة الأذن، والسندان Anvil، وعظم الركاب Stirrup، وهذه العظيمات يربط بينها أربطة غضروفية مرنة تساعد على الاهتزاز والحركة، وتكبير الذبذبات الصوتية الواردة ودفعها نحو الأذن الداخلية، ثم يتم انتقال هذه الذبذبات إلى الأذن الداخلية ومنها إلى العصب السمعي متجهة نحو الفص الصدغي الأيسر والأيمن حيث توجد مناطق الإدراك السمعي.

أي أن فسيولوجيا السمع تتم عن طريق التقاط الأذن للموجات الصوتية المنتشرة في الهواء على هيئة ذبذبات صوتية ترسلها الأذن عبر أعصاب السمع إلى المخ على هيئة شحنات كهربائية تشبه إلى حد كبير الطريقة التي يحول بها مكبر الصوت أو الهاتف الصوت إلى إشارات كهربائية، لتبدأ عملية أخرى قوامها محاولة إدراك هذا الصوت وتفسيره، وما يحدث في أثناء إدراك الأصوات اللغوية هو عكس ذلك تماماً، إذ يكون البدء بالموجات الصوتية ويكون الانتهاء بإدراك الفونيمات؛ لأنه بعد أن تصل الموجات الصوتية إلى الأذن، تنتقل إشارات عصبية من الأذن إلى الدماغ حاملة معها الخصائص الفيزيائية لتلك الموجات من شدة وتردد، فتصل إلى المستوى الأكوستي، ثم تتخطاه إلى المستوى الفونتيكي (الصوتي)، والذي يتم فيه تحديد الصوت بناء على خصائصه الأكوستية، بعد ذلك تنتقل إلى المستوى الفونولوجي ثم إلى مستويات أعلى حيث يتم تحديد الكلمات والتراكيب النحوية والصرفية لاستخلاص الفكرة في نهاية الأمر.

ب. **العملية العقلية:** يرى (هارمر Harmer، 1998، 99- 100) بأن الاستماع عملية استقبال للغة المتحدثة أو اللغة المنطوقة، وتحديد معنى الرسالة اللغوية في العقل، وهي عملية تتطلب من المستمع بذل مزيد من الجهد العقلي؛ لفهم الرسالة وارتباط هذا الفهم بالعديد من الأنشطة المعرفية، وتتطلب عملية الاستماع العديد من الأمور منها:

- السمع أو السماع Hearing.
- قدرة الذاكرة Hold the Memory.
- الانتباه Attend.

- الشكل The Form.
- البحث عن الأفكار المخزنة في الذاكرة Search the Past Store of Ideas.
- المقارنة Compare.
- اختبار أو فحص إلماعات أو إشارات الحديث Test the Cues.
- الصور Images.
- تحديد المعنى Get Meaning.
- التفكير الحاذق بعد لحظة الاستماع Intellectualize beyond the listening moment.

وتتمثل العملية العقلية في الاستماع من خلال الاستقبال الواعي للمستمع للرسالة اللغوية، ثم نقل هذه الرسالة عبر العصب السمعي إلى المخ الإنساني، الذي يتعامل مع هذه الرسالة بشيء من التعقيد حيث يقوم بفك شفرة النص المسموع Decoding، إلى دلالته وتحديد معناه؛ ثم يقوم ببناء المعنى Construct The Meaning؛ ليقدم للسامع رسالة فورية بفحوى هذه الرسالة وما تتضمنه من معاني أو مضامين.

وتتوقف كفاءة الاستماع على عدة عناصر أو متغيرات منها:

أ. سلامة حاسة السمع لدى المستمع.

ب. يقظة المستمع لموقف الاستماع وللرسالة التي يريد المتحدث إيصالها للآخر.

ج. طبيعة موقف الاستماع ذاته.

د. ألفة المستمع بطبيعة الموضوع مثار الاستماع.

ه. معرفة المستمع بالخصائص الأسلوبية للمتحدث، وطريقته في الحديث.

و. خلو موقف الاستماع من المشتتات التي قد تعيق وصول الرسالة اللغوية.

ويتطلب الاستماع الفعال Effective Listening قدراً كبيراً من الانتباه للرسالة المنطوقة؛ بهدف فهم الرسالة وتفسيرها، وتحديد السلوك المترتب عليها، علاوة على استرجاع المستمع لخبراته السابقة؛ لأن لها أثراً كبيراً في فهم الموضوع وتفسيره.

كما أن المستمع يمارس مجموعة من مهارات التفكير في أثناء عملية الاستماع من محاولة وضعه لتصور ذهني حول ما يقال، وفهمه للنص المسموع، علاوة على نقده للمسموع، والتمييز بين ما يرتبط بالنص وما لا يرتبط به، وكذا تحديده أوجه الشبه والاختلاف بين ما يُقال وما يوجد في بنيته المعرفية، وإصداره لحكم حول ما يسمعه، ثم تفاعله مع النص المسموع، وتذوقه لجمالياته، وأخيراً إعادة بناء الموضوع بما يتفق وما لديه من رصيد معرفي ومعلوماتي وخبراتي حول هذا الموضوع؛ ليبدع لنا موضوعاً جديداً، هذا الإبداع ليس إبداعاً مطلقاً أو عاماً، وإنما هو إبداع مقيد بحدود الفكرة العامة التي استنبطها المستمع من النص المسموع.

الفصل الثاني

التحدث : مفهومه وطبيعته

المقدمة

أولاً : مفهوم التحدث

ثانيًا: خصائص فن التحدث

ثالثًا: أهمية التحدث

رابعًا: التحدث ومفاهيم أخرى

خامسًا : مراحل النمو اللغوي الشفوي

سادسًا: مظاهر النمو اللغوي الشفوي لدى الأطفال

سابعًا: عملية التحدث

ثامنًا : مدخلان لتعليم التحدث

تاسعًا : أهداف تعليم التحدث

عاشرًا : علاقة التحدث بفنون اللغة الأخرى

حادي عشر : التخطيط لفن التحدث

الفصل الثاني

التحدث: مفهومه وطبيعته

المقدمـة

التحدث هو المهارة الثانية من المهارات اللغوية التي يكتسبها الأطفال بعد عملية الاستماع للغة ومحاكاتها من خلال الوسط الاجتماعي الذي يعيشون فيه، وهذه المهارة هي المظهر الحقيقي لتحقيق تواصل جيد بين الفرد وبأفراد الجماعة اللغوية التي ينتمي إليها، كما أنها إحدى العناصر المهمة في عملية اكتساب السلوك الاجتماعي لا من خلال قدرة الفرد على نقل المعلومات والأفكار والخبرات إلى الآخرين فحسب، بل من خلال تكوين المفاهيم التي يطالب الطفل بالتعرف عليها كمعانٍ للوحدات اللغوية المختلفة التي يتعلمها عن طريق اتصاله بالآخرين، ومن خلال محاكاته لأنماط الأداء اللغوي الشفوي الذي يقلدهم فيه.

فالتحدث هو المظهر الحقيقي للغة، فإذا كانت اللغة أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم، فإن الكلام هو الإطار العام الذي يوظف هذه الأصوات في إنتاج كلمات وجمل ذات معنى، كما أن المتحدث يلتزم بمجموعة من القواعد والضوابط التي تحدد استعمال الأصول والصيغ والتراكيب وأساليب التعبير النحوية والدلالية والسياقية أو الحالية عند عملية التحدث.

ولعل وظيفة مهارة التحدث تبدو في أنها المهارة التي يمارسها الفرد في فترة مبكرة من حياته، هذه الفترة لا يستطيع فيها الطفل التمكن من الإمساك بالقلم والكتابة عما يدور بخلده أو تفكيره، كما أنه لم يصل بعد إلى درجة النضج الجسمي والعقلي التي تؤهله لممارسة النشاط الكتابي ممارسة كاملة، بعكس مهارة التحدث التي يمارسها في سنينه الأولى بدءاً بالمناغاة، ولذا فإن الطفل يعتمد في نشاطه اللغوي قبل التحاقه بالمدرسة على فني التحدث والاستماع دون غيرهما للاتصال بالآخرين، ومن

ثم تتجلى أهمية فن التحدث في تمكين الطفل من الكفاءة الاتصالية Communicative Competence، ـ وتتمثل هذه الكفاءة في تمكين الطفل مما يلي:

أولاً: الجوانب اللغوية، وتضم ما يلي:

1. **علم الأصوات وعلم الإملاء Phonology and Orthography**: حيث إن التحدث يعين الطفل على اكتساب أصوات اللغة من الجماعة التي ينتمي إليها، كما أنه يتعود على طريقة التحدث وفق النظام العرفي الذي تواضعت عليه الجماعة اللغوية أو ما يسمى باللهجة، علاوة على ربطه بين الصور الصوتية للحروف والكلمات وبين صورها الإملائية ورسم هذه الصور في الذاكرة السمعية والبصرية في المخ لحين استدعائها، ويتضمن علم الأصوات ما يلي:
   - تعرف الأصوات المسموعة والتمييز بينها.
   - إنتاج الأصوات المميزة للغة ما، وتتمثل في إنتاج الحروف الساكنة، وحروف العلة، والتنغيم المناسب للموقف، وإيقاع التحدث من حيث سرعة الكلام أو بطئه، أو ما يسمى بالإيقاع.

2. **النحو Grammer** : أيضاً يكتسب الطفل النظام القاعدي للغته الشفوية، من خلال اكتسابه بشكل فطري آليات التركيب للجمل والعبارات التي يتحدث بها، كذلك دلالة **هذه** التراكيب على المعنى الذي يريد إبلاغه إلى الآخرين، فضلاً عن استخدام بعض الصيغ التطريزية للغة المتحدثة في تحديد المعنى المراد من استخدام للنبر والتنغيم، وكيفية اشتقاق الكلمات اشتقاقاً صحيحاً في ضوء القواعد الحاكمة للغة.

3. **المفردات Vocabulary**: يبدأ الطفل منذ بداية تعلمه للغة في اكتساب العديد من **المفردات** اللغوية التي يسمعها من والديه أو من المحيطين به، وعادة ما يدرك الكلمات الحسية التي لها كيانات مادية محسوسة بإحدى الحواس الخمس، ويقوم المخ الإنساني بتصنيف المفردات اللغوية في حقول دلالية، لكل حقل مجاله اللغوي الذي يندرج فيه، فهذه مفردات خاصة بالطعام، وأخرى ترتبط بالشراب، وثالثة لوسائل المواصلات.

4. **الخطاب (النصية) Discourse (Textual)**: يتعلم الطفل كذلك كيفية إنتاج الكلمات والجمل والتراكيب للتعبير عن أشياء أو أفكار يريد تبليغها إلى الآخر، فالخطاب قول ذو خصائص نصية، لكنه يمثل في الآن نفسه نشاطاً يجب أن يخصص انطلاقاً من بعض شروط الإنتاج الموجهة سياقياً، فالخطاب نص موجه بسياق اجتماعي وثقافي يوجه الطفل في اختيار عباراته وكلماته عند تواصله مع الآخرين.

ثانياً: الجوانب الواقعية وتشتمل هذه الجوانب على ما يلي:

1. **الوظائف Functions**: وتتمثل تلك الوظائف في الغايات التي يسعى الطفل لتحقيقها من جراء عملية التواصل مع الآخرين، أو بمعنى آخر الغرض الأساسي الذي يكمن وراء عملية الاتصال هل لطلب شيء أو إعلام بأمر أو اكتساب خبرة... إلخ.
2. **الاختلافات Variations**: وتتمثل في قدرة الفرد على التمييز بين المعاني المختلفة بناءً على الاختلافات اللغوية الموجودة في الحديث الذي يقال، علاوة على قدرة الفرد على تحديد المعنى العام للموضوع.
3. **المهارات التفاعلية Interactional Skills**:تتضمن مهارات التفاعل تبادل الرسائل اللفظية وغير اللفظية بين الطرفين وذلك من خلال استخدام اللغة المنطوقة أو من خلال استخدام العلامات الإشارية المعينة على بلوغ الرسالة، فضلاً عن استخدام أجزاء الجسم المختلفة في تدعيم هذا التواصل من تركيز بصر المستمع على المتحدث، واستخدام تعبيرات الوجه وإيماءات الرأس في التعبير عن الاستحسان أو الاستهجان لما يقوله المتحدث، أو لترغيبه في مزيد من الحديث، أو للتعبير عن ضجره وتبرمه مما يقال.
4. **الكفاءة الثقافية Cultural Competence**: وهذا الإطار يشير إلى قدرة الفرد على فهم السلوك من وجهة نظر أعضاء الجماعة وما تحمله من ثقافة مميزة لها عن بقية الجماعات الأخرى، كما أنه ييسر السلوك والتصرفات المختلفة بطريقة تقرها الجماعة الثقافية ولذا فالكفاءة الثقافية تركز على البيئة الاجتماعية للجماعة التي

ينتمي إليها ويعيش بينها، وما تحمله هذه الجماعة من قيم ومعتقدات، وأنماط سلوك وكافة أنواع الأشكال الثقافية الحاكمة لسلوك هذه الجماعة.

أولاً: مفهوم التحدث

التحدث هو عملية يتم من خلالها إنتاج الأصوات مضافاً إلى هذا الإنتاج تعبيرات الوجه المصاحبة للصوت والتي تسهم في عملية التفاعل مع المستمعين، وهذه العملية عملية مركبة تتضمن العديد من الأنظمة منها: النظام الصوتي والدلالي والنحوي؛ بقصد نقل الفكرة أو المشاعر من المتحدث إلى الآخرين (Widdowzon, H. G، 1978، 59).

ولذا فقد أشارت (جيورجون وآخرون Gurgeon et al، 2005، 32) بأن عملية التحدث أشبه ما تكون بلعبة التنس، إذ يؤكدون أنه من المفيد أن نفكر في عملية المحادثة أو التحدث والاستماع باعتبارهما نظيران للعبة التنس، فالحديث في حد ذاته هو كرة التنس، والمتكلم والمستمع هما لاعبان في هذه اللعبة، فالخادم/ اللغة يضرب التحدث إلى المتلقي/ المستمع الذي يصبح عندئذ ضارباً / اللغة ويضرب الحديث مرة أخرى إلى الملقم/ المتلقي. هذا بالإضافة إلى النغمة التي ينطق بها المتكلم اللغة، حتى تؤدي إلى فهم الكلام فهماً صحيحاً، ولذا فعملية التحدث بين شخص بالغ وطفل صغير هي عملية مشابهة للعبة الكرة مع طفل صغير، وعلى الكبار أن يؤدوا أكثر من عمل بتشغيل جولة واسترداد الكرة (أو الحديث)، ورمي الكرة عملياً (أو الحديث) في آذان لاعب أقل منه خبرة.

بينما يرى (محمد صلاح الدين مجاور، 1983، 233) بأن التحدث أو ما يطلق عليه اسم التعبير الشفوي هو ذلك الكلام المنطوق الذي يعبر به المتكلم عما في نفسه من هاجسة أو خاطرة، وما يجول بخاطره من مشاعر وإحساسات، وما يزخر به عقله من رأي أو فكر، وما يريد أن يزود به غيره من معلومات ونحو ذلك في طلاقة وانسياب مع صحة في التعبير وسلامة في الأداء.

وتعرفه (ربنسون Robinson، 1988، 141) بأنه فن نقل المعارف والخبرات والمعتقدات ليس فقط من خلال عناصر الحديث الشفوي أو اللفظي Verbal Speech

Factors، ولكن أيضاً من خلال استخدام اللغة المصاحبة (الإشارات الجسمية) Paralinguistic وتتضمن:

1. درجة الصوت Speech as Pitch.
2. النبر Stress.
3. التنغيم Intonation.
4. سرعة الحديث Speed of Speech.
5. التأكيد على المعنى العام للموضوع.

وتعرفه (بيرني Byrne، 1990، 9) بأنه مهارة إنتاجية شفوية Productive Oral Skills، وهي مهارة تدرب الطلاب على الطلاقة Fluency، وتتحدد هذه المهارة بقدرة الطالب على التعبير عن نفسه بسرعة ودقة دون عوائق أو لجلجة.

أو هو القدرة على استخدام الرموز اللفظية لتعبير الفرد عن أفكاره ومشاعره بفاعلية، وبطريقة لا تؤثر على الاتصال ولا تستدعي الانتباه المفرط للتعبير عن نفسه أو للمتكلم (أحمد فؤاد عليان، 1992، 237).

فالحديث هو مزيج من العناصر التالية: التفكير كعمليات عقلية، واللغة كصياغة للأفكار والمشاعر في كلمات، والصوت كعملية حمل للأفكار والكلمات عن طريق أصوات ملفوظة للآخرين، والحدث أو الفعل كهيئة جسمية واستجابة واستماع، فالحديث إذن هو فن نقل الاعتقادات والعواطف والاتجاهات والمعاني والأفكار والأحداث إلى المتحدث إلى الآخرين (محمود كامل الناقة، وحيد السيد حافظ، 2002، 173).

ويعرف التحدث بأنه تكرار الطلاب لمجموعة من الجمل المسموعة داخل قاعة الدرس، أو المسموعة في حوار ما، ويمكن ممارسة هذه المهارة في العديد من المجالات منها (Baker, Joanna, Westrup, Heather، 2003، 8):

- تحدث الطلاب عن حياتهم الخاصة.
- التحدث عن الأخبار التي سمعوها.

- التعبير عن أفكارهم.
- مناقشة القضايا فيما بينهم.

كما عرف التحدث بأنه مهارة إبداعية إنتاجية تعتمد على إخراج الأصوات اللغوية وفهمها، ويتصل بذلك عدة عمليات فسيولوجية كالتنفس تذبذب أو سكون الثنايا الصوتية الموجودة في الحنجرة، كما تعتمد على حركة اللسان الذي يشكل مع الأسنان والشفاه وسقف الحلق الصوت في صورته النهائية، والنطق ذلك يعني القدرة على إصدار الأصوات بشكل صحيح (حمدي الفرماوي، 2006، 28).

ويشير (لافي، 2006، 237) بأن التحدث فن لغوي يتضمن أربعة عناصر أساسية هي:

أ. **الصوت**: فلا يوجد دون صوت، وإلا تحولت عملية الاتصال إلى إشارات وحركات للإفهام، وهو ما لا يتفق مع المواقف الطبيعية التي فيها الاتصال أو التخاطب أو نقل الأفكار.

ب. **اللغة**: فالصوت يحمل حروفاً وكلمات وجملاً يتم النطق بها وفهمها، وليس مجرد أصوات لا مدلولات لها.

ج. **التفكير**: فلا معنى للكلام بلا تفكير يسبقه، يكون أثناءه وإلا كان الكلام أصواتاً لا مضمون لها ولا هدف.

د. **الأداء**: وهو عنصر أساسي من عناصر الكلام يشير إلى الكيفية التي يتم بها الكلام من تمثيل للمعنى، وحركات الرأس واليدين؛ مما يسهم في التأثير والإقناع، ويعكس المعنى المراد.

من خلال العرض السابق لمفهوم التحدث نشير إلى أنه عملية فسيولوجية وعقلية تتضمن نقل المعتقدات، والمشاعر، والأحاسيس، والخبرات، والمعلومات، والمعارف، والأفكار، والآراء ووجهات النظر... من المتحدث إلى الآخرين (المستمعين أو المخاطبين)- نقلاً يقع منهم موقع القبول، والفهم، والتفاعل والاستجابة، مع طلاقة وانسياب في النطق، وصحة في التعبير وسلامة في الأداء.

أو هو عملية عقلية إدراكية تتضمن دافعاً واستثارة نفسية لدى المتحدث، ثم مضموناً أو فكرة يعبر عنها، ثم نظاماً لغوياً ناقلاً لهذه الفكرة أو التصور يترجم هذه الفكرة في شكل كلام منطوق.

كما أن التحدث عملية معقدة يتضمن عمليتين هما:

أولاً: العملية الفسيولوجية: وتتمثل هذه العملية في استغلال هواء الزفير المنبعث من الرئة، حيث يُعتَرض هذا الهواء في أثناء صعوده في المجاري الهوائية، واستغلال هذا الهواء المشبع بثاني أكسيد الكربون، حيث يقوم المخ بإعطاء إشارة إلى الجهاز النطقي لدى الفرد Voice System، حيث ينتج الصوت في الحنجرة، وذلك بأن يحدث الهواء الخارج إلى اهتزاز الصوت في الحنجرة، حيث يؤدي الهواء الخارج إلى اهتزاز الوترين الصوتيين، وتسمى الحنجرة والوترين الصوتيين بالجهاز الاهتزازي Vibrating System، ثم تبدأ هذه الأصوات بالتشكل داخل الفم بتأثير من اللسان والشفة والأسنان.

ثانياً: العملية العقلية: وتتمثل في عملية التفكير التي يمارسها المتحدث قبل عملية الكلام، وفي أثناء الكلام وبعده، بالإضافة إلى استدعائه للمفردات اللغوية المخزنة في ذاكرته حول الموضوع، وكذا استرجاعه لخبراته السابقة، ثم تنظيمه للأفكار في أثناء الحديث بشكل مرتب متسلسل، وقبل كل ذلك يأتي الدافع النفسي الذي يستثير الفرد للتحدث، وقد يكون هذا الدافع داخلياً مثل: الأحاسيس والانفعالات الداخلية التي يشعر بها المتكلم، وقد يكون الدافع خارجياً كأن يوجد من يحثه على التحدث مثل: طلب إجابة عن سؤال، أو استجلاء معلومة، أو مؤانسة الآخر، أو لتكوين صداقات... الخ.

ثانياً: خصائص فن التحدث

في ضوء التعريفات السابقة لفن التحدث نستطيع تحديد مجموعة من الخصائص المميزة لهذا الفن كما يلي:

1. **انه عملية تفكير**: هذا التفكير يتطلب من المتكلم أن يكون لديه ما يقوله للمستمع، ومن ثم يجب أن يحدد التصورات العقلية العامة لهذه الأفكار ويرتبها ترتيباً منطقياً

أو سيكولوجياً ليبدأ إسماعها للمتلقي في شكل كلمات وجمل وأصوات ، مع تفكيره في وقع هذه الكلمات والجمل على المتلقين لها ومدى تأثيرها فيهم .

2. **انه عملية بنائية تفاعلية:** فالمتكلم كما سبق يقوم بتحديد فكرته، ولكي يقدم هذه الفكرة واضحة القسمات إلى المستمع عليه أن يصبها في وعاء لغوي مناسب لها، ثم ينتقي الأصوات الدقيقة التي تنقل أو تحمل هذه الكلمات؛ أي أن المتكلم هنا يقوم ببناء المعنى أولاً، ثم يقوم بعد ذلك باختيار الأوعية اللغوية والصوتية الناقلة لهذا المعنى؛ ليقوم المستمع بنفس الخطوات التي مرَّ بها المتكلم ولكن بطريقة عكسية، حيث يستمع للكلمات والجمل الحاملة للفكرة أي يستمع إلى الجزئيات؛ ليصل في النهاية إلى تكوين المعنى، وعليه فإذا كان بين المستمع والمتلقي قدراً مشتركاً من الاتفاق حول مضمون الرسالة وحول المفاهيم الواردة فيها فسوف يتحقق الاتصال على أفضل ما يكون، وإذا لم يكن بينهما هذا القدر من الاتفاق فشل الطرفان في تحقيق تواصل إيجابي بينهما.

3. **ان التحدث عملية نفسية:** بمعنى أن المتكلم لكي يتكلم لابد أن يكون لديه باعث أو حالة داخلية جسمية أو نفسية تثير السلوك في ظروف معينة وتحركه حتى ينتهي إلى غاية معينة، فالدوافع حالات لا نلاحظها مباشرة من السلوك الصادر، ولكن نستنتجها من خلال المظهر العام للسلوك، فقد يكون هذا الدافع دافعاً فسيولوجياً مثل: الحاجة إلى الطعام أو الشراب، أو دافعاً نفسياً مثل الحاجة إلى التقدير، كما قد يكون داخلياً مثل الشعور بالألم أو بالفرح، أو بالتفاؤل، وقد يكون خارجياً مثل حث الآخر للمتكلم على التحدث أو التوضيح.

4. **ان التحدث عملية لغوية:** قوامها صب التصورات العامة التي يريد المتحدث إبلاغها إلى المستمعين في قوالب لغوية صحيحة المعنى والمبنى، فلا تحدث دون لغة ولا لغة دون حديث أو كلام، ولذا فقد قيل قديماً إن الكلام (التحدث) هو اللغة، فالكلام مهارة لغوية تظهر مبكرة في حياة الطفل، ولا تسبق إلا بالاستماع- فقط- الذي من خلاله يُعلَّم الكلام، لذا فهو نتيجة للاستماع وانعكاس له، ومن ثم فهو محدود بالثروة اللفظية التي يتعلمها الطفل من خلال الاستماع أولاً، ثم من خلال القراءة بعد أن يتعلمه.

5. **ان التحدث عملية صوتية:** حيث إن الصوت هو المظهر الخارجي للغة، ومن ثم فقد كانت اللغة الشفوية أسبق وجوداً من الكتابة، ولهذا فقد عدَّ اللغويون أن الكلام هو ترجمان اللغة، في حين أن الكتابة لا تُعد لغة، بل هي تسجيل للغة المنطوقة في شكل خطي، ومن ثم ألفينا في كثير من اللغات ومنها اللغة العربية وجود اختلاف بين اللغة المنطوقة عن اللغة المكتوبة، فنرى مثلاً كلمات بها حروف تنطق ولا تكتب، وأخرى تكتب ولا تنطق، فلكل لغة من اللغات الطبيعية شكلان متمايزان: الشكل المنطوق، والشكل المكتوب، وقد كان من السائد قديماً ، وإلى وقت قريب أن اللغة المكتوبة هي انعكاس للغة المنطوقة ، ولكن الدراسات اللسانية الاجتماعية المعاصرة كشفت بأن لكل لغة من اللغتين مكوناتها، وشخصيتها، ومميزاتها الخاصة، ولعل السبب في ذلك يرجع إلى أن تطور اللغات في جانبها الصوتي أسرع وأكثر تنوعاً من تطورها في جوانب الصيغ والنحو، والمفردات، والأساليب، فالجانب المنطوق في اللغة يمارس بحرية أكثر من الجانب المكتوب، وفي هذا المجال يوضح هتلر الزعيم الألماني المشهور: أن الناس يتأثرون بالكلمة المنطوقة أكثر مما يتأثرون بالكلمة المكتوبة (عاطف مدكور، 1987، 16)، بالإضافة إلى أن اللغة تصادف في تركيباتها وتجمعاتها الصوتية ظروفاً سياقية لا تظهر في الكلام المكتوب، ولهذا ينفصل الصوت عن صورته ويتطور دونه، وخير دليل على هذا ما نشاهده في كثير من اللغات من مخالفة النطق للكتابة، مما يعني تطور النطق وبقاء الهجاء قديم (تمام حسان، 1990، 99)، ورغم هذا وذاك يوجد فرق عظيم بين ما ينطقه المتكلم، وما تسجله الكتابة من نطقه، عامياً كان أو فصيحاً، فإن الكتابة في أي لغة تعجز بطبيعتها عن تسجيل جملة من الظواهر، والوظائف النطقية العامة، كالنبر والتنغيم في حالات الاستفهام والنفي، والإنكار، والتعجب، والتحسر، وهي وظائف ذات دلالة مباشرة في الحدث اللغوي، وغير ذلك من الظواهر اللهجية كالكشكشة والشنشنة وغيرهما.

6. **انه فن له مجموعة من المؤشرات السلوكية الدالة عليه والقابلة للقياس قياساً موضوعياً:** ومن هذه المؤشرات ما يلي:

أ. ينظر أثناء حديثه في أعين الآخرين.

ب. ينطق كلماته بوضوح.

ج. ينطق الأصوات المتشابهة والمتجاورة نطقاً صحيحاً.

د. يتحدث دون تردد أو خوف.

ه. ينوع في نبرات الصوت وفقاً للمعاني.

و. يعبر بحركاته وإشاراته وإيماءاته عن معانيه.

ز. يرتب حديثه ترتيباً منطقياً متسلسلاً.

ح. يستعمل بعض الصيغ العربية، مثل: المفرد والمثنى والجمع، التذكير والتأنيث، والضمائر، وأسماء الإشارة، وأسماء الاستفهام.

ط. يدلل على صحة كلامه بالأدلة والشواهد.

ي. حُسن الاستشهاد وحُسن التضمين للأقوال المأثورة.

ك. يحسن استخدام إشاراته الجسمية المعبرة عن المعنى الذي يريده.

ل. يتحدث متمثلاً المعنى الذي يريده.

م. يراعي أقدار المستمعين وخلفيتهم المعرفية حول الموضوع.

ن. يوظف فنية الصمت توظيفاً سليماً.

س. يحسن الانتقال من فكرة إلى أخرى.

ع. يتحدث في وحدات فكرية تامة المعنى.

ف. يوظف القواعد النحوية توظيفاً جيداً.

ثالثاً: أهمية التحدث

إن تعليم اللغة يتوخى بالدرجة الأولى جعل الطالب قادراً على التعبير السليم حديثاً وكتابةً، فاللغة منظومة متكاملة للتفاهم والتداول والتواصل بين البشر، ويشمل هذا الجانب الوظائف الاجتماعية للغة، باعتبارها أكبر وسيلة للتفاهم بين البشر على مرّ العصور، فهي جانب مهم في حياة الإنسان لا يمكن الاستغناء عنه في كافة مجالات الحياة الاجتماعية سواءً للفرد أم للمجتمع، وهي بهذا تقوم بتأدية سلسلة متداخلة ومتكاملة من الوظائف الاجتماعية المهمة وتشبع بذلك حاجات الفرد والمجتمع على

السواء بطبيعة الحال على دراسة اللغات ومحاولة الكشف عن المؤثرات العامة لتطور اللغة ونموها في المجتمعات الإنسانية.

ونظراً لأهمية اللغة فقد اهتم علماء اللغات والاجتماع والفلسفة منذ وقت مبكر بدراسة الوظائف الاجتماعية التي تؤديها اللغة، وتقديم النماذج المختلفة لكيفية تأدية هذه الوظائف، ولا زالت الأبحاث مستمرة في هذا المجال مرافقة للتطورات العملاقة التي تجري في مختلف ميادين المعرفة ومنها في باب اللغات.

وتتمثل أهمية التحدث في كونه وسيلة اتصال بين الفرد والجماعة فبواسطته يستطيع إفهامهم ما يريد، وأن يفهم في الوقت نفسه ما يُراد منه. وهذا الاتصال لن يكون ذا فائدة إلا إذا كان صحيحاً ودقيقاً إذ يتوقف على حسن التعبير وصحته وضوح الاستقبال اللغوي والاستجابة البعيدة عن الغموض أو التشويش، والتعبير الصحيح أمر ضروري في مختلف المراحل الدراسية، وعلى إتقانه يتوقف تقدم التلميذ في كسب المعلومات الدراسية المختلفة.

وعملية التحدث أي تعبير المتعلم عن ذاته وعن رغباته والتواصل معهم تُعد الغاية الرئيسة من درس اللغة بصفة عامة، فالتعبير هو الغاية وجميع الفروع اللغوية الأخرى وسائل مُعِينَة لهذه الغاية، فالقراءة تزود القارئ بالمادة اللغوية، وألوان المعرفة والثقافة، وكل هذا أداة للتعبير، والمحفوظات والنصوص كذلك منبع للثروة الأدبية، وذلك يساعد المتكلم على إجادة الأداء، وجمال التعبير، والقواعد وسيلة لصون اللسان والقلم عن الخطأ في التعبير وتتجلى أهمية التحدث باعتباره مظهر التعبير فيما يلي: (عبد العليم إبراهيم، 1996، 145):

- أنه أهم الغايات المنشودة من دراسة اللغات؛ لأنه وسيلة الإفهام، وهو أحد جانبي عملية التفاهم.
- أنه وسيلة لاتصال الفرد بغيره، وأداة لتقوية الروابط الفكرية والاجتماعية بين الأفراد.
- أن للعجز عن التعبير أثراً كبيراً في إخفاق الأطفال، وتكرار إخفاقهم يترتب عليه الاضطراب وفقدان الثقة بأنفسهم، وتأخر نموهم الاجتماعي والفكري.
- أن عدم الدقة في التعبير يترتب عليه فوات الفرص وضياع الفائدة.

كما يحتل الكلام أو الحديث مركزاً مهماً في المجتمع الحديث، وتبدو أهميته في أنه أداة الاتصال السريع بين الفرد وغيره، والنجاح فيه يحقق كثيراً من الأغراض في شتى ميادين الحياة ودروبها، ولا شك أن الكلام أو التحدث من أهم ألوان النشاط اللغوي للكبار وللصغار على سواء؛ ويعد تمكن المتعلم من مهارة التحدث هي المدخل الحقيقي لإتقان التعبير الكتابي، وقد اتفقت آراء المربين على أن تنمية قدرة التلميذ على التعبير والحديث الجيد الصحيح هي أهم الأغراض في تعلم اللغة.

ولقد حدد (محمد رجب فضل الله، 2003، 50- 51) أهمية التحدث فيما يحققه من فوائد في الحياة عامة ومنها:

أ. يستمد التعبير الشفهي أهميته من كونه كلام يسبق الكتابة في الوجود، فنحن تكلمنا قبل أن نكتب، ومن ثم يُعد التعبير الشفهي مقدمة للتعبير الكتابي وخادماً له.

ب. التعبير الشفهي مهم؛ لأننا نتكلم أكثر مما نقرأ أو نكتب، فإذا كان الإنسان يستمع في اليوم ما يساوي كتاباً، فإنه يتكلم في الأسبوع ما يساوي كتاباً، بينما يقرأ في الشهر ما يساوي كتاباً، ويكتب في العام ما يساوي كتاباً.

ج. وإذا كان الكثيرون يميلون إلى استقبال اللغة بالاستماع أكثر من القراءة، فإنهم أيضاً يفضلون إرسالها كلاماً أكثر من الكتابة.

د. التعبير الشفهي يصلح للمتعلم وللأمي، وهو عنصر أساسي للتعلم، فعن طريقه يكتسب المتعلم المعلومات، وهو وسيلة للإفهام والتفاهم.

ه. التعبير الشفهي وسيلة الفرد للتعبير عن مشاعره، وآرائه، وأفكاره، ومن ثم فهو الشكل الرئيس للاتصال.

و. والتعبير الشفهي مهم لتعدد مجالات الحياة التي نحتاج فيها إليه في مواقف البيع والشراء، والاجتماعات والمناسبات ومناقشة القضايا، وحل المشكلات.

ز. والتعبير الشفهي تحريك للذهن، وترجمة لأفكاره ومكوناته، وتدريب على ممارسة اللغة بصياغة الجمل وترتيب العناصر، واستخدام الألفاظ والنطق بها.

ح. والتعبير الشفهي يجعلنا نطلع على أفكار الآخرين ونتائج أعمالهم، ومعرفة آرائهم واتجاهاتهم في الحياة، فهو يعكس مستوى ثقافة الفرد ومقدار تمكنه اللغوي.

ط. التعبير الشفهي أساس لاتصال الأفراد والمجتمعات، ومع تقدم وسائل الاتصال زادت أهميته وكثرت حالات استخدامه.

ي. التعبير الشفهي يساعد الفرد على التكيف مع المجتمع الذي يعيش فيه، وعلى تحقيق الألفة والأمن.

ك. التعبير الشفوي يُعَوِدُ الفرد على المواجهة، ويغرس فيه الجرأة، ويبث في داخله الثقة بالنفس، إنه يُعَوِدُ الفرد على المواقف القيادية والخطابية.

ل. التعبير الشفوي يتيح فرص التدريب على المناقشة، وإبداء الرأي، وإقناع الآخرين، كما أنه وسيلة للكشف عن عيوب التعبير أو التفكير، مما يتيح الفرصة لمعالجتها.

ولقد زادت أهمية التحدث في المجتمعات المعاصرة لعدة أسباب منها:

أ. **الأسباب الاجتماعية:** وتتمثل هذه الأسباب فيما يلي: (محمد عبد القادر أحمد، د. ت، 147):

- أن النجاح في شتى أغراض وميادين الحياة تتطلب القدرة على المشافهة، فهناك العديد من المهن يتوقف النجاح فيها على إجادة الكلمة كالمحامي، والنائب عن دائرته، والزعيم السياسي، والمذيع أو الإعلامي، وقارئ القرآن، والمعلم، والخطيب، وحتى الباعة الجائلين، كل ما سبق ساعد على أهمية الكلمة المنطوقة المسموعة.
- التحدث هو ترجمة اللسان عما تعلمه الإنسان عن طريق الاستماع والقراءة والكتابة.
- أداة من أدوات الاتصال السريع مع غيره دون الحاجة إلى مواد أو الجلوس على مكتب للكتابة أو التخطيط للمكتوب والتفكير فيه، إنه نقل سريع للرسالة اللغوية.

- تدرب الطلاب على مواقف القيادة والخطابة؛ بما يتيحه من ارتجال الحديث في المواقف السريعة، وإتقان للإلقاء، وتمثيل الأداء مراعاة للمعنى المراد.

ب. **أسباب تكنولوجية**: وتتبدى هذه الأسباب فيما يلي (Kadler, H, 1973, 4-5):

- الثورة التكنولوجية الهائلة التي أثرت إلى حد كبير على الجانب الشفوي للغة، فقد حدت من الوسائل المكتوبة، وأصبح الأفراد يتصلون من خلال الوسائل الصوتية.
- ابتكار أجهزة وأدوات أعانت على استخدام الجانب الشفهي للغة بصورة أكبر من الجانب الكتابي مثل: الجوال، والتلفاز والفيديو، وغير ذلك من الأدوات التي أعانت على استخدام الصوت بشكل كبير.

ج. **أسباب تربوية**، وتتضمن هذه الأسباب ما يلي:

- عملية أساسية في العملية التعليمية، حيث إن الحوار والمناقشة والمحادثة مع المعلم وطلابه مهارة مهمة من مهارات التفاعل داخل قاعة الدرس، فلا يتصور درس دون وجود هذا التفاعل سواءً أكان تفاعلاً هابطاً من المعلم إلى طلابه، أو تفاعلاً صاعداً من الطلاب إلى معلمهم، أو تفاعلاً متساوياً أو أفقياً من الطلاب للطلاب.
- أن التحدث وسيلة للإفهام، وأداة لتحقيق التواصل الجيد، بل هو وسيلة ناجحة للتعامل مع كافة الأفراد المحيطين بالمتعلم.
- التحدث وسيلة مهمة من وسائل إكساب الطلاب الثقة بذواتهم والتعبير عنها دون خوف أو وجل أو لجلجة، ودون تلعثم.
- وسيلة كاشفة لملكات التفكير الجيد لدى الطلاب، فالمتحدث الجيد هو صاحب تفكير جيد، كما أنه يكشف عن قدرات الطلاب في الإقناع والتأثير على الآخرين.

كما تتجلى أهمية التحدث في أن اللغة في الأساس هي الكلام، أما الكتابة فهي محاولة لتمثيل الكلام، والدليل على ذلك ما يلي:

أ. عرف الإنسان الكلام قبل أن يعرف الكتابة بزمن طويل، حيث ظهرت الكتابة في فترة متأخرة من تاريخ الإنسان.

ب. يتعلم الطفل الكلام قبل أن يأخذ في تعلم الكتابة، التي يبدأ في تعلمها عند دخول المدرسة.

ج. جميع الناس الأسوياء يتحدثون لغاتهم الأم بطلاقة، ويوجد عدد كبير من الناس لا يعرفون الكتابة في لغاتهم.

د. هناك بعض اللغات ما زالت منطوقة غير مكتوبة.

رابعاً: التحدث ومفاهيم أخرى

تدور في فلك التحدث العديد من المصطلحات المتشابهة أحياناً، والجامعة أحياناً أخرى، والمرادفة أحياناً ثالثة، ومن هذه المفاهيم ما يلي:

أ. الكلام Speech

يشير (هدسون، 2002، 167) إلى أن الكلام هو مجموع الوحدات اللغوية سواء أكانت طويلة أو قصيرة، ومستخدمة في أغراض معينة لأغراض بعينها، فالكلام اسم جامع لكل من النصوص المكتوبة والمنطوقة على حد سواء.

فالكلام هو إعادة إنتاج اللغة في أثناء الاتصال، وتبدو الأصوات اللغوية المنتجة ممكنة بفعل ضوابط اللغة وأنظمة الخطاب، ويسهل تدوين الأشياء شفاهة في المساحة كي يتم تحققها، وقد يأتي الكلام وحيداً حيث لذة المونولوج، أو عدم الحاجة إلى محاور بصوت عال، أو منخفض في أثناء السير أو الحركة بشكل عام، وهو كلام أو نوع من الدندنة لا يربطه رابط، ولا يعرف التتابع، وقد يصاحب هذا الكلام أفعال ما يقوم به الفرد وحيداً وهو يستعمل اللغة، إنه الكلام أو التفكير بصوت مرتفع (نسيم الخوري، 2005، 93).

فالكلام هو المظهر الأساسي للغة، حيث إن الكلام يمكن أن يتم بينما يباشر الإنسان عملاً آخر يدوياً، ويمكن أن يحدث في الظلام، ولست في حاجة إلى ضوء لتباشر عملية الحديث مع شخص آخر، ولعل هذا هو السبب الذي حدا بأجدادنا القدماء أن يفضلوا الحديث على غيره من طرق التفاهم، مثل: الإيماءات التي ربما

كانت أسبق وجوداً من الكلام، ومثل التعبير بالصور الذي ربما كان متأخراً في الوجود وأدى إلى اختراع الكتابة، وحتى عصر قريب جداً كانت اللغة المكتوبة تتمتع بميزتين لا توجدان في اللغة المتكلمة: إنها كانت باقية بينما كانت المنطوقة زائلة، وكان من الممكن نقلها عبر مسافات بعيدة على عكس المنطوقة، أما الآن، فإن التسجيلات والأشرطة وغيرها من الأشكال "الأحاديث المحفوظة" تحقق للغة المنطوقة ميزة الاستمرار والانتقال إلى آماد بعيدة، حتى إن من العلماء من يتساءل الآن ما إذا كان الوقت لم يحن بعد لأن تختفي لغة الكتابة وتحل محلها لغة الحديث، ولكن ليس هناك حتى الآن أي علامة على احتمال حدوث ذلك قريباً وإن معرفة القراءة والكتابة لتنتشر الآن بين أبناء الدول المختلفة في نفس الوقت الذي تتضاعف فيه استعمالات اللغة المكتوبة (ماريو باي، 1998، 39).

ولذا يؤكد (فندريس، 1980، 404- 405) في وجود اختلاف بين اللغة المكتوبة عن اللغة المتكلمة. والواقع أنهما لا يختلطان أبداً، ومن الخطأ أن تظن أن النص المكتوب يعتبر تمثيلاً دقيقاً للكلام، فلسنا على عكس ما يتصور كثير من الناس، نكتب كما نتكلم؛ بل إننا نكتب "أو نحاول أن نكتب" كما يكتب غيرنا، وإن أقل الناس ثقافة يشعرون، بمجرد وضع أيديهم على القلم، بأنهم يستعملون لغة خاصة غير اللغة المتكلمة، لها قواعدها واستعمالاتها كما أن لها ميدانها وأهميتها الخاصين بها، وهذا الشعور له ما يبرره، فاللغة المكتوبة هي الطابع المميز للغات المشتركة، واللغة المشتركة بطبعها في نزاع دائم مع اللغة المتكلمة؛ لأن هذه الأخيرة في خضوعها للتأثيرات الفردية، تميل دائماً إلى الابتعاد عن المثل الأعلى الذي تحتذيه اللغة المشتركة، واللغة المكتوبة مُعرضة بدورها لضربات اللغة المتكلمة؛ لأن اللغة المشتركة تعتمد في مقاومتها على الكتابة أولاً وقبل كل شيء، ومن جهة أخرى تستعمل الكتابة في التعبير عن كثير من اللغات الخاصة، بل لا وجود لبعض هذه اللغات الخاصة إلا في صورة مكتوبة، ولهذا الاعتبار أياً كان الخلاف بين الكلام والكتابة أمراً مقرراً ثابتاً.

هذا الخلاف يتجلى في أوضح صوره في مسألة الرسم، فلا يوجد شعب لا يشكو منه إن قليلاً وإن كثيراً، غير أن ما تعانيه الفرنسية والإنجليزية من جرائه قد يفوق ما في غيرهما، حتى أن بعضهم يُعد مصيبة الرسم عندنا كارثة وطنية.

ونجد بعضهم يفرق بين اللغة الكلام فاللغة بالنسبة للمتكلم معايير تراعى، وبالنسبة للغوي ظواهر تلاحظ، وهي بالنسبة للمتكلم ميدان حركة، وبالنسبة للغوي موضوع دراسة، وهي بالنسبة للمتكلم وسيلة حياة في المجتمع، وبالنسبة للغوي وسيلة كشف عن المجتمع، المتكلم يشغل نفسه بها، فالكلام عمل وفعل، واللغة حدود هذا العمل، والكلام سلوك واللغة معايير هذا السلوك، والكلام نشاط واللغة قواعد هذا النشاط، والكلام حركة واللغة نظام هذه الحركة، والكلام يُحسن بالسمع نطقاً والبصر كتابة، واللغة تفهم بالتأمل في الكلام، والكلام قد يكون فردياً ولكن اللغة لا تكون إلا اجتماعية، وهكذا يكون المتكلم والمستمع هما طرفا حركة النشاط الموضوعي، كما يكون النشاط الموضوعي هو الكلام، هذا الكلام لا يتم إلا وهو مشروط عرفياً بمجموعة من الشروط تسمى اللغة (جمعة سيد يوسف، 1990، 54).

والكلام في النحو هو ما تركب من كلمتين أو أكثر وله معنى مفيد مستقل، وعليه فإن الكلام قد يكون حديثاً أو كتابة، ومن ثم فإن الكلام أشمل وأعم من التحدث؛ فالكلام هو المظهر الخارجي للغة بجانبيها الشفوي والكتابي، ومن ثم فإن التحدث وفق هذا المعنى جزء من الكلام؛ لأنه يقتصر على الجانب الصوتي للغة دون الكتابي.

ب. التعبير الشفوي Oral Expression

أما عن التعبير الشفوي فكلمة التعبير مأخوذة من الفعل عبَّر أي أعرب وبين بالكلام، والعبارة هي الكلام الذي يُبيِّن فيه ما في النفس من معان (مجمع اللغة العربية، 2004، 601)، فكلمة تعبير تدل على الكلام، والكلام كما علمنا سابقاً اسم يجمع بين المنطوق والمكتوب، غير أننا بإضافة كلمة شفوي ارتبط أو اقتصر هذا التعبير على جانب المشافهة فقط دون الكتابة، فكلمة شفوي مشتقة من الفعل شافه مشافهة شفاهاً أي خاطبه متكلماً معه، والنسب إليها هو شفهي وشفوي، وشفة الإنسان هي الجزء اللحمي الظاهر الذي يستر الإنسان، والجمع شفاه، وبنت الشفه هي الكلمة، ويُقال: لم ينبس ببنت شفهن أي لم يتكلم كلمة واحدة، فالتعبير الشفوي هو الإفصاح عن النفس بالكلام الملفوظ أو المنطوق.

ويتضمن التعبير الشفوي على نفس الخطوات أو المراحل التي يمر بها فن التحدث وهي:

- التفكير قبل البدء في الحديث، وذلك بتحديد الأفكار الرئيسة التي يرغب المتحدث في النطق بها ونقلها للآخرين.
- تحديد الكلمات التي تنقل المعنى المراد أو المعبر عن الفكرة، والتي يجيد المتحدث النطق بها نطقاً صحيحاً وفق قواعد الدقة اللغوية.
- التوسع في استخدام مزيد من المفردات اللغوية التي تعين على إفهام المستمع للمعنى الذي يريده المتحدث.
- النطق بالكلمات بلهجة صحيحة، وبمزيد من الثقة دون خوف أو قلق.

في ضوء ما سبق نرى أن التعبير الشفوي أو الشفهي هو المرادف لفن التحدث معنى ومبنى، ومن ثم فلا ضير إذن من استخدام أحدهما بدلالة الآخر؛ لأن كليهما يحمل نفس المعنى، كما أنهما يمران بنفس العمليات العقلية التي يمر بها الفن الآخر، وعليه فهما مصطلحان مترادفان.

ج. الحوار Dialogue

من المصطلحات ذات الصلة بمفهوم التحدث مفهوم الحوار، أما الحوار فأصله من الحور بفتح الحاء وسكون الواو، الحَوْرُ الرجوع عن الشيء وإلى الشيء حارَ إلى الشيء وعنه حَوْراً ومَحاراً ومَحارَةً وحُؤوروا رجع عنه وإليه، وفي الحديث من دعا رجلاً بالكفر وليس كذلك حار عليه أي رجع إليه ما نسب إليه، ومنه حديث عائشة فَغَسلْتها ثم أجْفقتها ثم أحَرْتها إليه، ومنه حديث بعض السلف لو عَيَّرْتُ رجلاً بالرَّضَعِ لخشيتُ أن يَحُورَ بي داؤه أي يكون عَلَيَّ مَرْجِعُه، وكل شيء تغير من حال إلى حال فقد حارَ يَحُور حَوْراً قال لبيد:

وما المَرْءُ إلاَّ كالشِّهابِ وضَوْئِهِ   يَحُورُ رَماداً بعد إذْ هو ساطِعُ

وحارت الغُصَّةُ تَحُورُ انْحَدَرَتْ كأنها رجعت من موضعها وأحارها صاحبُها قال جرير:

نبئتُ غَسَّانَ ابْنَ واهِصَةِ الخُصى   يُلَجْلِجُ مِنْ مُضْغَةً لا يُحِيرُها

والحَوْرُ الرجوع يقال حارَ بعدما كارَ والحَوْرُ النقصان بعد الزيادة؛ لأنه رجوع من حال إلى حال، وفي الحديث نعوذ بالله من الحَوْرِ بعد الكَوْرِ معناه من النقصان بعد الزيادة، وقيل: معناه من فساد أمورنا بعد صلاحها وأصله من نقص العمامة بعد لفها مأخوذ من كَوْرِ العمامة إذا انقض لَيُّها وبعضه يقرب من بعض (محمد بن مكرم بن منظور الإفريقي المصري، د. ت، 217).

وفي معجم مقاييس اللغة لـ(ابن فارس، 2002، 93- 94) حوَر أن تسودَ العين كُلها مثلُ الظباء والبقر. وليس في بني آدم حَوَرٌ. قال: وإنما قيل للنساء حُورُ العُيون؛ لأنهن شُبِّهن بالظِّباء والبقر، قال الأصمعيّ: ما أدرى ما الحَوَر في العين. ويقال حوَرت الثيابَ، أي بيَّضتُها، ويُقال لأصحاب عيسى عليه السلام الحواريُّون؛ لأنهم كانوا يحوِّرون الثِّياب، أي يبيّضونها. هذا هو الأصل، ثم قيل لكلِّ ناصر حَوَاريٌّ. قال رسول ﷺ: "الزُّبير ابنُ عمَّتي وحَواريَّ من أمّتي". والحَوَاريّات: النِّساء البيض. قال:

فقُلْ للحَوَاريّاتِ يبكين غيرَنا ... ولا يَبْكِنا إلا الكلابُ النوابحُ

والحُوَّارَي من الطَّعام: ما حُوِّر، أي بُيِّض. واحورَّ الشيءُ: أبيضّ، احوراراً، وبعضُ العرب يسمِّي النَّجم الذي قال له المشتري "الأحورَ"، ويمكن أن يحمل على هذا الأصل الحَوَرُ، وهو ما دُبِغ من الجلود بغير القَرَظ ويكون ليِّنا، ولعل ثَمَّ أيضاً لونا. قال العجّاج:

بحجِنَاتٍ يتثقَّبْنَ البُهَر ... كأنما يَمْزِقْنَ باللحم الحَوَرْ

ومن معانيها الرجوع فيقال حارَ: إذا رجَع. قال الله تعالى: ﴿إِنَّهُۥ ظَنَّ أَن لَّن يَحُورَ (١٤) بَلَىٰٓ إِنَّ رَبَّهُۥ كَانَ بِهِۦ بَصِيرًا (١٥)﴾[سورة الانشقاق، الآية (14- 15)]. والعرب تقول: "الباطلُ في حُور" أيْ رَجْعٍ ونَقْصٍ، وكلُّ نقص ورجوع حُورٌ. قال: الحَوْر مصدر حار حَوْراً رَجَع. ويُقال: "نعوذ بالله من الحَوْر بعد الكَوْر". وهو النُّقصان بعد الزيادة، ويُقال: "حارَ بعد ما كارَ، وتقول: كلَّمتُه فما رجَعَ إليّ حَوَاراً وحِوَاراً وحِوَاراً ومَحُورَةً وحَوِيراً. والأصل الثالث المِحْور: الخشبةُ التي تدور فيها المَحَالة. ويقال حَوّرْتُ الخُبْزَةَ تحويراً، إذا هيّأتها وأدَرْتُها لتضعَها في المَلَّة، ومما شذَّ عن الباب حُوار الناقة، وهو ولدُها.

والحوار في اللاتينية Dialogues مأخوذة من الكلمة الإغريقية Dialogos، هي الموضوع المكتوب، يقوم فيه شخصان أو أكثر بالحوار والمناقشة لموضوع ما، والحوار بوصفه لوناً أدبياً يكون عرضاً منظماً تنظيماً دقيقاً عن طريق المحادثة التي يتم تأليفها، أو الوجهات الفلسفية أو العقلانية، وأقدم الحوارات المعروفة هي مسرحيات صقلية Sicilian Mimes وكاتبها هو سوفرون Sophron في بدايات القرن الخامس قبل الميلاد، وقد ذكر أفلاطون هذه المسرحيات في كتاباته، وأبدى إعجابه بها، ويُعد الحوار الفلسفي الذي أجاده أفلاطون عام أربعمائة قبل الميلاد إبداعاً أدبياً أصيلاً (منى إبراهيم اللبودي، 2003، 19).

وعليه يمكن إجمال معاني كلمة الحوار فيما يلي:

1. أن الحوار بمعنى المحاورة والمجاوبة ومراجعة الكلام، يدخل تحت معنى الرجوع، باعتبار أن مراجعة الكلام من المستمع إلى المتحدث هو نوع من الحوار أو الرجوع، فالحوار لا يكون إلا بين طرفين.
2. الحوار يشمل المنطوق والمكتوب، ويتضح ذلك من خلال دلالة كلمة الحوار باللغة اللاتينية والإغريقية، كما أنه يتضمن الجدال الفلسفي الذي برع فيه فلاسفة الإغريق.
3. وإذا اعتبرنا أن المحاورة يتم فيها دوران الكلام من شخص إلى آخر من المتحاورين، ثم يعود وهكذا، فهو يدخل في المعنى اللغوي لكلمة الحور وهو الدوران، ولذا يُقال في الحوار يدير الحوار فلان، فالدوران هنا معنوياً أكبر منه حسياً.
4. أما دخول الحوار في الأصل اللغوي بمعنى البياض والخلوص- كما في معجم مقاييس اللغة لابن فارس- وفي سبب تسمية أنصار عيسى عليه السلام اسم الحواريين، فهو باعتبار ما ينبغي أن يكون عليه المتحاورون من الصفاء والإخلاص الفكري والذهني حتى تتم عملية الاتصال على وجهها الصحيح.

أما الحوار اصطلاحاً فهو لا يكون إلا بين طرفين ولا يكون مع النفس، فلا يُقال يحاور نفسه، وقد يُقال يحدث نفسه شأنه شأن الجدال إلا ما يذكر عن بعض

الفلاسفة، فعند سقراط هو مناقشة تقوم على الحوار وسؤال وجواب، ولا يشترط أن يشترك فيها أكثر من شخص واحد، إذ يستطيع الشخص الواحد أن يلقي على نفسه السؤال، ثم يجيب لنفسه عنه، أو هو نوع من الحديث بين شخصين أو فريقين يتم فيه تداول الكلام بينهما بطريقة متكافئة، فلا يستأثر أحدهما دون الآخر، ويغلب عليه الهدوء والبعد عن الخصومة والغضب (أبو معاذ موسى بن يحيى، 1427هـ، 30).

أو هو مراجعة الكلام وتداوله بين طرفين، وعرفه بعضهم بأنه نوع من الحديث بين شخصين أو فريقين، يتم فيه تداول الكلام بينهما بطريقة متكافئة فلا يستأثر أحدهما دون الآخر، ويغلب عليه الهدوء والبُعد عن الخصومة والأدب وهو نوع من الأدب الرفيع، وأسلوب من أساليبه (يحيى بن محمد حسن أحمد، 1994، 22).

وعليه يمكننا التمييز بين مهارات التحدث والحوار في أن الحوار هو محادثة بين طرفين أفراداً أو جماعات، تتضمن تبادلاً للآراء والأفكار والمشاعر، وتستهدف تحقيق أكبر قدر من التفاهم بين الأطراف المشاركة في الحوار بهدف تحقيق اتصال وتفاعل جيد بين المجموعات أو الأفراد المشاركة في الحوار، وهو لا يكون إلا بين اثنين فأكثر، أما عن مهارات التحدث فهو مهارة قد يتشارك فيها الفرد مع آخر، وقد يحادث الفرد نفسه باعتبارها نوعاً من الحديث الداخلي، أو الحديث مع النفس، وهو ما يُطلق عليه اسم المنولوج، بخلاف الحوار الذي لا يكون إلا بين اثنين فأكثر ولا يكون بين الفرد ونفسه، كما أن الحوار قد يكون منطوقًا أو مكتوبًا ، والحديث لا يكون إلا منطوقًا .

د. الحديث

الحديثُ الخبر قليله وكثيره وجمعه أحاديثُ على غير القياس قال الفراء: نرى أن واحد الأحاديث أُحْدُوثةٌ بضم الهمزة والدال، ثم جعلوه جمعاً للحديث، والحُدُوثُ بالضم كون الشيء بعد أن لم يكن وبابه دخل وأحْدَثَهُ الله فحَدَثَ، والحَدَثُ بفتحتين والحُدْثي بوزن الكبرى، والحَادِثةُ والحَدَثانُ بفتحتين كله بمعنى، واستحْدَثَ خبراً وجد خبراً جديداً ورجل حَدَثٌ بفتحتين أي شاب، فإن ذكرت السن قلت حَدِيثُ السن وغلمان حِدْثانٌ أي أحداث، والمُحَادثةُ والتَّحادُثُ والتَّحَدُّثُ والتَّحْديثُ معروفات، والأُحْدُوثةُ بوزن الأعجوبة ما يتحدث به، والمُحَدِّثُ بفتح الدال وتشديدها الرجل الصادق الظن (محمد بن أبي بكر بن عبد القادر الرازي، 1995، 1657).

فالمقصود بالحديث هو ناتج التحدث (التحدث عملية، والحديث ناتج هذه العملية) من كلمات أو أفكار، تكون في مجموعها خبراً، ومنها قوله تعالى: ﴿ وَهَلْ أَتَىٰكَ حَدِيثُ مُوسَىٰٓ ﴿٩﴾ ﴾ [سورة طه، الآية (9)]، وقوله: ﴿ هَلْ أَتَىٰكَ حَدِيثُ ٱلْجُنُودِ ﴿١٧﴾ فِرْعَوْنَ وَثَمُودَ ﴾[سورة البروج، الآيات (17-18)].

فالتحدث ظاهرة اجتماعية نشأت كما نشأ غيرها من الظواهر الاجتماعية، وهو نظام من العلامات والرموز القابلة للاستخدام، وذلك للتفاهم بين البشر.

فالحديث هو منتج عملية التحدث، ولذا فقد أشار (الجاحظ، 1968، 70) إلى أن مطرف بن عبد الله يقول: لا تطعم طعامك من لا يشتهيه، ثم يقول لا تقبل بحديثك على من لا يقبل عليك بوجهه، وقال عبد الله بن مسعود: حدث الناس ما حدثوك بأسماعهم ولحظوك بأبصارهم، فإذا رأيت منهم فترة فأمسك، قال: وجعل السماك يوماً يتكلم وجارية له حيث تسمع كلامه فلما انصرف إليها قال لها: كيف سمعت كلامي؟ قالت ما أحسنه لولا أنك تكثر ترداده فقال: أردده حتى يفهمه من لم يفهمه، قالت: إلى أن يفهمه من لم يفهمه قد ملَّه من فهمه، قال عباد بن عوام عن شعبة عن قتادة، قال: مكتوب في التوراة لا يُعاد الحديث مرتين، وقال سفيان بن عيينة عن الزهري: إعادة الحديث أشد من نقل الصخر، وقال بعض الحكماء: من لم ينشط لحديث فارفع عنه مئونة الاستماع منك.

فظاهر كلام الجاحظ أن الحديث هو الناتج النهائي لعملية التحدث، هذا الناتج الذي يتلقاه المستمع بالاستحسان والقبول، أو الإعراض عنه والنفور منه.

خامساً: مراحل النمو اللغوي الشفوي

يشير (نورتون Norton، 1993، 31- 32) إلى أن الأطفال في أي مرحلة تعليمية يخضعون لمراحل مختلفة من النمو اللغوي، وهذه المراحل تعتبر مظهراً أساسياً في التعليم، وخصوصاً لمهارات التحدث والاستماع والقراءة والكتابة، من هنا يجب على المعلمين والمعلمات أن يفهموا طبيعة عملية نمو اللغة عند أطفال هذه المرحلة، إذ تعتبر هذه المعرفة ضرورية؛ لكي يشخصون المهارات الخاصة بفنون اللغة، بالإضافة إلى توفير بيئة تعليمية غنية لتشجيع نمو وتطور كل المهارات اللغوية.

والملاحظ على مراحل النمو اللغوي لدى الأطفال بأن لغتهم تتطور بشكل سريع خلال السنوات الأولى من أعمارهم؛ حيث يتقن الأطفال الكثير من المهارات اللغوية مع بلوغهم عمر (5- 6 سنوات)، والتطور اللغوي عند الطفل ينطوي على مهارتي الاستقبال (الفهم)، والتعبير (الإنتاج)، علماً بأن مهارة الاستقبال تنضج قبل مهارة التعبير، وتتسم سرعة التطور اللغوي عند الأطفال بالتباين الشديد من طفل إلى آخر، فكثيراً ما يصل بعض الأطفال إلى عُمر الثلاث سنوات، ولا يزالون لا يتقنون سوى بضعة كلمات محدودة، بينما تجد أن ابن السنتين أو أقل بقليل يتحدث بجمل واضحة ومفهومة إلى حد جيد، ويمكن تفسير هذا التباين من خلال العوامل المؤثرة في التطور اللغوي، وبالتحديد العوامل البيئية، والعوامل الذاتية الخاصة بالطفل كالذكاء وسلامة أجهزة النطق وغيرهما.

ولذا فقد أشار (محمد رفقي محمد، 1987، 47، إبراهيم عبد الله فرج، 2005- 41- 44، حمدي الفرماوي، 2006، 32- 33) إلى مراحل التطور اللغوي للأطفال في عدة مراحل هي:

1. **مرحلة المنطوقات السابقة لظهور اللغة Pre Linguistic**

إن إصدار الأصوات يعتبر من دلالات الحياة لدى الأطفال عند الولادة، ولكن هذه الأصوات لا تدخل في إطار اللغة، ولا يمكن اعتبارها منطوقات لغوية، ولا تخضع للتحليلات كما لو كانت دليلاً على تطور اللغة، وقد يستخدم الطفل هذه الصرخات في التواصل أو في تبليغ من حوله بأن شيئاً ما يحدث أو لا يحدث وتتضمن هذه المرحلة نمطين أساسيين هما:

أ. **نمط الصراخ**: إن أول صوت يصدر عن الطفل هو الصرخة الأولى، وعندما تتكرر هذه الصرخة فإنها تعتبر ردود فعل بيولوجية تصدر بشكل مبهم، وأصوات لينة مختلطة أحياناً ببعض أصوات ذات مقاطع، وقد استطاع بعض الباحثين تحديد أنواع من مستويات التنغيم في أصوات الصغار إحداها تدل على الجوع، والثانية تدل على الألم، والثالثة تدل على الإحساس بالوحدة.

ب. **نمط القرقرة والمناغاة:** يبدأ السلوك الصوتي لدى الصغار في التنوع كماً وكيفاً مع نهاية الأسبوع الثالث تقريباً، ومع تقدم الشهر الثاني تظهر علامات اختراع نغمات جدية يكررها في نمط دائري، خاصة في أوقات الفرح والسعادة بعد الإحساس بالشِبع، أو أثناء مراقبته لوجه باسم، أو رؤيته لمثيرات مادية محببة كالدمى.

2. مرحلة الكلمة الواحدة Holophrastic Speech

قبل ظهور الكلمة الأولى تبدأ بعض الأصوات في التجمع على هيئة وحدات لتنقل معانٍ معينة، ويواكبها استخدام الإشارات أو الحركات المعبرة، ويعتبر كثير من دارسي النمو اللغوي أن هذه التجمعات الصوتية بمثابة لغة خاصة يستخدمها الطفل بصورة منظمة ذات دلالة تعبيرية وتوجيهية تجعلها أهلاً لاعتبارها مرحلة من مراحل النمو اللغوي، وأول ما ينطق به الطفل من كلمات تكون ذات طابع طفولي، أي أنها خاصة به، وموافقة لقدراته على إخراج الحروف وجمعها في كلمة واحدة فنجدها تتميز بطابع القلب المكاني مثل جمزة، بدلاً من جزمة، ومن أهمها ما يلي:

أ. أن الكلمات التي يزداد بها محصول الطفل اللغوي ليست هي بالضرورة التي تتردد كثيرًا على لسان الوالدين بقدر ما هي تحقيق لرغبة الطفل في التعبير عن نفسه وبيئته.

ب. أن الأشياء التي ينطق الطفل أسماءها أولاً هي تلك التي تتضمن حركة كالألعاب الصوتية.

ج. إننا نجد نوعين من الكلمات في معجم الطفل يمكن تمييزها تحت اسم الكلمات المادية Substantive، والكلمات الوظيفية Functional أما الكلمات المادية فتشمل أسماء الأشياء والأحداث، والكلمات الوظيفية تعبر عن ظروف مكان أو طلبات أو استفسارات.

د. أن معدل زيادة الكلمات لا ينسحب على معدل التطور في اللغة، فالزيادة الكمية ما زالت مرتبطة بالمدلولات الحسية.

تنسلخ عن المرحلة الأولى ومن استخدام الكلمة الواحدة إلى الجمع بين الكلمتين، وقد تبدأ مع نهاية الشهر الثامن عشر، عندما يرتفع رصيد الطفل من المفردات، ويشير بعض الدارسين أن الجمع بين هاتين الكلمتين لم يكن أمراً عفوياً، وإنما يخضع إلى بنية محددة.

3. مرحلة الجملة أو التطور النحوي في لغة الطفل

تبدأ المنطوقات اللغوية للأطفال في الاستطالة، وتظهر الجملة المكونة من ثلاثة كلمات ثم أكثر، وتظهر الجملة المنفية والاشتقاقات اللفظية، ويشار إلى أنه مع انتهاء العامين ونصف العام تظهر جمل تقترب في صيغتها من جمل الراشدين ويظهر فهم الطفل للضمائر الشخصية.

وعليه يمكن تقسيم مراحل النمو اللغوي لدى الطفل إلى مرحلتين أساسيتين هما:

أ. مرحلة ما قبل اللغة Pre- Linguistics Stage

وتشمل السنة الأولى من العمر، ويمكن تقسيمها إلى ثلاثة أشكال:

- **البكاء والصراخ Crying**: يمارس الطفل منذ ولادته إصدار الصراخ والبكاء؛ حيث تُعد الوسيلة الاتصالية الوحيدة غير المتعلمة التي يستطيع الرضيع ممارستها، ثم ما يلبث الصراخ أن يصبح وسيلة للرضيع لكي يعبر عن عدم ارتياحه أو سوء تكيفه فيصبح هناك صراخ للجوع وآخر للألم وهكذا.
- **المناغاة Babbling**: ويمارس الرضيع هذه المهارة في فترة (6- 12) شهراً، وهي أصوات لا تشكل كلمات ذات معنى؛ بل هي أقرب إلى تركيب مقطعين صوتيين معاً مثل: (إغغ، مومو، دودو، كوكو...) لذلك يلاحظ على الصمّ إصدار أصوات مشابهة لها، والمناغاة هي سلوكيات عالمية غير متعلمة، لا علاقة لها بنوع الثقافة أو بنوع اللغة، ولكن عادة ما يفهمها الناس بطرق مختلفة، فيعملون على تعزيزها والاهتمام بها، وإظهار علامات السرور والاستحسان لها، مما يساعد على تحريفها لتصبح كلمات ذات معنى مع نهاية السنة الأولى وبداية السنة الثانية.

ب. المرحلة اللغوية Linguistics Stage:

وتبدأ هذه المرحلة مع دخول الطفل سنته الثانية، حيث يبدأ الطفل باستبدال مقاطع السجع والمناغاة بكلمات لها معان واضحة، ويمكن أن تشمل تعلم المهارات اللغوية التالية:

- **مرحلة الكلمة Word Stage**: يتعلم الطفل كلماته الأولى في مرحلة (8- 18) شهراً من خلال تجميع صوتين أحدهما ساكن والآخر متحرك، وعادة ما ترتبط هذه الكلمات مع حاجات الطفل الأساسية كحاجات الطعام والشراب ، ومناداة الأم والأب والإخوان وغيرهم من الناس المقربين إلى الطفل، ويقدَّر عدد الكلمات التي يمكن للطفل استخدامها في مراحله الأولى بـ:
  1. نهاية الشهر الثامن عشر حوالي خمسين كلمة.
  2. بنهاية السنة الثانية يصل عدد المفردات التي لدى الطفل حوالي 250 كلمة.
  3. نهاية الثالثة حوالي 450 كلمة.
- **مرحلة الكلمة – الجملة Holophrase Stage**: يستخدم الأطفال في هذه المرحلة (من 18- 24 شهراً) كلمة واحدة لتدل على عدد من الأشياء أو الأحداث أو الظواهر المحيطة به. ومن خصائص هذه المرحلة: ارتباط الكلمة بالأفعال والحركات نتيجة للعلاقة القوية بينهما، فتجد الطفل يستخدم الكلمة مقترنة بفعل أو حركة حدثت أمامه. والكلمة تدل على معنى جملة مفيدة.
- **مرحلة الجملة Sentence Stage**: يبدأ الأطفال مع نهاية السنة الثانية بتطوير الجمل القصيرة والبسيطة التركيب، حيث يربطون كلمتين أو ثلاث كلمات أساسية لتكون جملة ذات معنى، ولكن دون مراعاة لقواعد اللغة أو حروف الجر والوصل وظرف الزمان والمكان، أو كما شبهها البعض بلغة البرقيات، مثل: (طارت طيارة، راح كلب، بابا راحت) ويتميز نمو الجملة بالبطء الشديد في بداية الم رحلة، ثم ما يلبث أن يزداد بسرعة عالية، ومع بساطة الجمل في هذه المرحلة إلا أنها إبداعية، ويستطيع الطفل تركيب جمل جديدة ليصف عملاً أو ظاهرة ما.

وتتسم لغة الطفل في جميع المراحل السابقة بعدة خصائص منها:

أ. يغلب على لغة الطفل أن تتعلق بالمحسوسات لا بالمجردات.

ب. يغلب على لغة الطفل أن تتركز حول نفسه أو حول البيئة المحيطة به.

ج. يغلب على لغة الطفل البساطة وعدم الدقة والتحديد.

د. للطفل مفاهيمه وتراكيبه الخاصة.

سادساً: مظاهر النمو اللغوي الشفوي لدى الأطفال

لقد أشار (إبراهيم عبد الله الزريقات، 2005، 46- 50، حمدي الفرماوي، 2006، 34-38) مراحل النمو اللغوي الشفوي لدى الأطفال كما يلي:

العمـــــر	اللغة الاستقبالية	اللغة التعبيريـــة
شهر واحـد	• ابتسامة انعكاسية للإثارة اللمسية والجسمية. • الاستجابة للصوت. • الهدوء غالباً مع الأصوات المألوفة.	• إصدار الأصوات في الأيام الثمانية الأولى. • أصوات حنجرية صغيرة. • يتباين الصراخ اعتماداً على المثيرات المختلفة.
شهران	• أنواع مختلفة من الصراخ استجابة للألم والجوع وعدم الراحة. • مناغاة وهديل في شكل لعب صوتي.	• ينتبه بسهولة لصوت المتكلم. • الاستجابة لصوته. • ابتسامة اجتماعية.
ثلاثة شهور	• الاستجابة إلى نغمات الصوت الغاضبة من خلال الصراخ. • الاستجابة إلى نغمات الصوت المفرحة من خلال الهديل. • زيادة الوعي للبيئة المحيطة.	• الضحك بصوتٍ عالٍ. • الاستمرار بالمناغاة. • قول مقطعين لفظيين.

العمــــــر	اللغة الاستقبالية	اللغة التعبيريــة
أربعة شهور	• الاســـتجابة للـــضجيج والـــصوت مـــن خـــلال الاســـتدارة نحـــو مـــصدر الصوت.	• إعــادة كلمــة مــن مقطــع واحد. • التعبير باللعب بالأصــوات الذاتية.
خمسة شهور	• يبدأ فهم معنى التـصريف في المعاني. • الاســـتجابة إلى الكـــلام المفرح	• المناغاة الملفتة والمعبرة عن الحاجات. • التعبير الصوتي كاستجابة لحب المعرفة. • التعبير عن عدم الراحة.
ستة شهور	• زيادة الـوعي والاسـتجابة للبيئة.	• قول عدة مقاطع.
6-12 شهراً	• الإصغاء والانتباه المتزايـد للكلمات الجديدة. • الاستجابة لـشخص محـدد مع عمر ثمانية أشهر. • فهم كلمة لا واسمه معمر تسعة أشهر. • هز رأسه كاسـتجابة بـنعم أو بـلا لـبعض الأمثلـة في عمر عشرة شهور. • يتبـع التعليمـات البـسيطة مع عمر 11- 12 شهراً.	• نوع الكلمـة هـو الاسـم- إدراك المعـــاني المفـــردة الملموسة أو الحقيقية. • البـدء باسـتعمال الأنمـاط التصريفية. • اســـتعمال العديـــد مـــن الأصوات الكلاميـة وغـير الكلاميـــة بـــشكل تعـــبير عشوائي. • أنغام غنائية مع عمر سبعة أشهر. • الاســـــتمتاع بتقليـــــد الأصوات. • ظهور أول كلمة مـع عمـر 10-12 شهراً. • محاولـة تـسمية الأشـياء عندما تستثار مع عمر 10-12 شهراً.

العمـــــر	اللغة الاستقبالية	اللغة التعبيريـــة
		• امتلاك من 5-8 كلمات مع عمر اثني عشر شهراً. • إعادة الأصوات منتجة ذاتياً. • استعمال أنماط التنغيم مع الكلام المحدد.
من سنة إلى سنتين	• فهم الأوامر البسيطة والمنوعة مع عمر 18 شهراً. • معرفة الأشياء والأشخاص والحيوانات المألوفة مع عمر 14- 18 شهراً. • تحديد جزء واحد من الجسم مع عمر 18 شهراً. • تحديد ثلاثة أجزاء من الجسم مع عمر 20 شهراً. • تحديد خمسة أجزاء من الجسم مع عمر 22 شهراً.	• متوسط طول الجملة كلمة ونصف. • 50 من الكلمات هي أسماء مع عمر 18 شهراً. • توجد كلمتان أو ثلاث كلمات مع عمر 18 شهراً. • امتلاك من 10- 20 كلمة مع عمر 18 شهراً، و200 كلمة مع عمر سنتين. • استعمال الكلام التلغرافي (فهم الأدوات، والأفعال المساعدة). • إجراءات محادثة تعبيرية وتصريفية بسيطة. • ظهور الصفات والظروف في الكلام مثل: جيد، سيء، جميل، ساخن، وبارد.
من سنة إلى سنتين		• ظهور أشكال الفعل البسيط مثل: رأى، وذهب، وأدى. • ظهور شبه الجملة في كلامه.

العمـــر	اللغة الاستقبالية	اللغة التعبيريـة
		• ظهور الضمائر. • تقليـد العديـد مـن الكلمات. • استعمال أشباه الجمل النمطية
من سنة إلى سنتين ونصف	• إظهار لفهم العديد من الكلمات من خلال اختبار الصور مع عمر 24- 27 شهراً. • معرفة أسماء العائلة وتصنيفها تصنيفاً صحيحاً من أب، وجد، وعم. • تمييز أحرف الجر (من، وعلى). • التمييز بين الأعداد. • الإصغاء للقصص المسلية. • تحديد الشيء من خلال الاستعمال.	• تسمية أشياء مألوفة في البيئة مع عمر 24 شهراً. • يبدأ انخفاض نسبة الكلام غير المعروف. • يمتلك من 200- 300 كلمة، وتشكل الأسماء نسبة 38.6٪، والأفعال 21٪، والظروف 70٪، والضمائر 16.4٪. • طرح أسئلة بسيطة مركزة حول الذات غالباً مثل: أين الطالب؟
من سنة إلى سنتين ونصف	• فهم كلمة تعالى، اذهب، اركض، توقف، أعط، خذ. • فهم الفروق بين المعاني. • فهم كافة تراكيب الجملة. • فهم الفروق في الأحجام مع 27- 30 شهراً.	• قول الاسم كاملاً. • إتباع كلام نحوي ارتجالي. • إعادة رقمين من الذاكرة. • استعمال الأدوات بشكل صحيح. • استعمال حروف العطف مثل: ماما وبابا، أنا وأخي وأختي.
من سنتين ونصف إلى ثلاث سنوات	• زيادة متسارعة في فهم الكلمات حوالي 400	• البدء باستعمال الأفعال المختصرة مع عمر 30 شهراً.

العمـــــر	اللغة الاستقبالية	اللغة التعبيريـــة
	كلمة من عُمر شهر، و800 كلمة من عمر 36 شهراً. • الاستجابة إلى الأوامر باستعمال على، وتحت، فوق، وأسفل. • الاستجابة للأوامر باستعمال فعلين ذي صلة مثل: ركض، ويسرع. • فهم لعب الدور. • يمكن أن ينفذ أمرين بسيطين. • يحدد سبعة أجزاء من الجسم.	• تقليد توحيد كلمتين مع عمر 30 شهراً. • عدم الطلاقة. • زيادة متسارعة للكلمات حوالي 900 كلمة. • استعمال جمل بسيطة وقصيرة بمتوسط 3.1 كلمة. • فهم حوالي 90٪ من الكلام. • ربط تحليلات بسيطة بالقصص.
من سنتين ونصف إلى ثلاث سنوات	• يظهر الاهتمام في شرح لماذا وكيف؟ • إظهار الفهم للصفات المشتركة.	• يستمر بمحادثة بسيطة. • التحدث مع نفسه عندما يلعب بمفرده. • الحديث عن خبرات فورية. • وصف الفعل في كتاب محدد. • البدء بطرح الأسئلة. • تحديد الشيء من خلال اسمه واستعماله. • استعمال الضمائر الشخصية. • البدء باستعمال الصفات. • استعمال حروف الجر. • سؤال الآخر.

العمر	اللغة الاستقبالية	اللغة التعبيرية
		• يستطيع تسمية ثلاثة أشياء في صورة. • يعرف عدداً قليلاً من السجع في الكلام. • يكرر ثلاث خانات رقمية.
من 3- 4 سنوات	• تحسن مهارة الإصغاء، والبدء بتعلم الاستماع. • فهم حوالي 1500 كلمة مع عمر أربع سنوات. • معرفة الجمع والضمائر الجنسية، والصفات. • فهم الجمل البسيطة والمركبة. • تعلم المعاني الاجتماعية	• يمتلك من 900- 1500 كلمة تمييزية. • متوسط طول الجملة 4.2 كلمة. • درجة وضوح الكلام حوالي 90-100٪ في معظم السياقات. • يمكن الاستمرار في المحادثات الطويلة. • يسيطر على الآخرين. • تحسن مهارات النطق مع وجود بعض الصعوبات في بعض الحروف. • استعمال جملة معقدة ومركبة سليمة قواعدياً. • استعمال صحيح للجمع ولصيغ الملكية. • استعمال الأمر والتوكيد في الجمل. • استعمال اختصار للأفعال. • مرحلة طرح سؤال لماذا؟ • استعمال ماذا؟ وأين وكيف؟

العمـــــر	اللغة الاستقبالية	اللغة التعبيريــة
		• استعمال ضمير نحن. • اســـتعمال القياســـات التشبيهية العكسية. • يمتلك حوالي 2000 كلمة.
من 4-5 سنوات	• فهـم مـن 1500- 2000 كلمة. • تنفيـذ أوامـر متعـددة مـن 2-3. • فهـم معنـى إذا، بـسبب، ومتى، ولماذا؟	• متوسط طـول الجملـة 4.3 كلمة. • نطق الصوامت والصوائت والأصـوات الثنائيـة مـا يعـادل 80٪ بـشكل صحيح. • يعرف الكلمات من حيث استعمالها. • اكتمـال اللغـة مـن حيـث التركيب والشكل. • استعمال حروف العطف، وفهم حروف الجر. • اســتعمال جمـل طويلـة وأكثر تعقيداً. • الاســتجابة إلى الأســئلة البـسيطة مثـل مـن في البيت؟ • يقـص قـصة عـن نفـسه، وعن البيئة المحيطة. • يخطئ في اسـتعمال بعـض القواعد اللغوية.
من 5- 6 سنوات	• فهم حـوالي مـن 2500- 2800 كلمة. • الاستجابة بشكل صـحيح	• يعبر عن 2500 كلمة. • متوسط طول الجملة 5- 6 كلمات. • وضوح النطق.

العمـــــر	اللغة الاستقبالية	اللغة التعبيريـــة
	لأكثر من جمل معقـدة، إلا أنـه لا يـزال لديـه بعـض التشوش.	• اسـتعمال كافـة تراكيـب شبه الجملة. • استعمال الـضمائر بـشكل صحيح. • استعمال صفات التفـضيل مثـل: عـالي، وأعلـى، والأعلى. • اسـتعمال التليفـون واستمرار المحادثة. • الاسـتماع للقـصص والحكايات. • تبادل المعلومـات أو طـرح الأسـئلة والقـصص ذات الصلة. • استعمال الأدوات بـشكل صحيح. • ينسج قصة من خياله.

ولقد أشار (ولـتر وآخـرون Walter and Others، 1973، 19) مراحـل النمـو اللغوي الشفوي فيما بعد المراحل السابقة كما يلي:

العمـــــر	السلوك اللغوي الشفوي
خمس سنوات	• يستمع باهتمام إلى ما يقدم إليه تمثيلاً. • يحتاج لأن يتحدث بحرية مع الآخرين. • يستمتع بالاستماع إلى القـصص الخياليـة ولاسـيما قـصص الحيـوان، والطبيعة. • يستخدم أنواعاً مختلفة من الجمل. • يقلد أصوات الكبار وتصرفاتهم وحركاتهم. • يوظف الضمائر الشخصية بشكل مطرد من قبيل: أنا، ويا الملكيـة مثـل كراساتي.

العمــــر	السلوك اللغوي الشفوي
ست سنوات	• يشارك غيره الحديث باستمرار. • مرتبط بأحداث القصة التي يحكيها ولا يخرج عنها. • قادر على الاستماع في أكثر من اتجاه.
ست سنوات	• يستخدم الإشارات الجسمية في أحاديثه بشكل كبير. • يستمتع بسماع القصص الشعبية والواقعية، والقصص التي تدور حول حياته الشخصية أو حول بيئته. • يميز بين صيغ الكلمات.
سبع سنوات	• يشترك في مناقشات مع الآخرين. • يستمتع بالأنشطة المسرحية والتمثيلية. • يحب التحدث عن خبراته الخاصة. • يضمن أحاديثه بعض التشبيهات البسيطة. • يحب الاستماع إلى الصيغ ذات الطابع الأدبي. • يحب الاستماع إلى الكلام المنغم الراقص (الموزون).
ثماني سنوات	• يحكي بعض القصص أو الحكايات الطويلة، ويتقمص بعض أدوار شخصياتها. • يستعين باللعب الإيهامي (كالتحدث في الهاتف). • يدافع عن آرائه، ويختار الأفكار والمواد مما يقدم له. • يبدي رغبته في الاستماع إلى القصص التاريخية، وقصص البطولة، وقصص عن العلماء والبلدان. • يجيد التعبير عن مراده بشكل صحيح. • يتجنب تكرار بعض الكلمات والجمل التي كانت مصاحبة له في مراحله السابقة.
تسع سنوات	• تتكون لديه القدرة على انتقاء الكلمات المعبرة عن الموضوع. • ينتقل من القصص الخيالية إلى القصص الواقعية. • يحب العمل التمثيلي والمسرحي.

العمـــــر	السلوك اللغوي الشفوي
	• لديه القدرة على التحدث لفترة طويلة، ويصدر بعض الأحكام أو الانتقادات عمن يتحدث، ولما يقال. • تقل لديه أخطاء النطق من: قلب الكلمات أو إبدالها، أو حذف بعض الحروف. • يحتكم إلى الآخرين فيما يقول.
عشر سنوات	• يطرب للنغم والموسيقى والإيقاع الشعري. • يتحدث بثقة مع الآخرين. • ينتبه لاستجابات الجماعة التي ينتمي إليها، ويراعى ضوابطها اللغوية. • يناقش الأحداث الجارية، ويبدي رأيه تجاهها. • يستمتع بالأنشطة المسرحية.
إحدى عشرة سنة	• يعلق على بعض الأحداث أو المواقف في أثناء حديثه مع الآخرين. • يحاكي بعض الأحداث مثل: الإجراءات البرلمانية. • يستمتع بسماع القصص الخرافية، والبطولية، والسير، والرحلات، والمغامرات. • يتحدث بطلاقة مع الآخرين. • يتعرف الكلمات المسموعة بسهولة.
اثنتا عشرة سنة	• يجيد استخدام الحديث عبر الهاتف. • يعبر عن نفسه من خلال المواقف العدوانية. • يتكلم بثقة مع الآخرين. • يحلل الموقف الكلامي تحليلاً دقيقاً. • يرتكب بعض الأخطاء في أثناء التحدث، ويتعرف عليها. • يوظف الكلمات المناسبة للموقف وللسياق.

سابعاً: عملية التحدث

أشار (ليونارد بلومفيلد، 1985، 115– 119) إلى أننا يمكن التمييز بين ثلاثة أحداث عملية في أثناء التحدث، وهذه الأحداث هي:

أ. أحداث عملية تسبق الفعل الكلامي.

ب. الكلام.

ج. أحداث عملية تلي الفعل الكلامي.

نبحث أولاً في الأحداث العملية وهي (الأحداث الموجودة في أ، ج) فالأحداث في (أ) تختص بصورة أساسية بالمتكلم ولتكن فاطمة مثلاً فهي قد شعرت بالجوع، وهذا يعني أن عضلاتها قد تشنجت وأفرزت بعض السوائل ، وخاصة في معدتها، وقد تكون شعرت بالظمأ، وشعرت بجفاف لسانها وحنجرتها، وقد انعكست التفاحة الحمراء في ناظريها، ورأت فاطمة محمد قريباً منها، وتدخل هنا لإحضار التفاحة لفاطمة، وتدخل هنا علاقاتها السابقة بمحمد، ولنفترض أن هذه العلاقة قائمة عبر رابطة عادية مثل: الرابطة التي تربط بين الأخ وأخته، أو بين الزوج وزوجته، فمجمل الأحداث العملية هنا هي التي تسبق كلام فاطمة، وتتعلق بالمثير العائد إلى المتكلم.

ننتقل الآن إلى الأحداث العملية في (ج)، وهي الأحداث العملية التي حصلت بعد أن تكلمت فاطمة، هذه الأحداث تختص بصورة أساسية بالمستمع محمد، وتتكون من عملية قطف التفاحة وتقديمها إلى فاطمة، والأحداث العملية التي تلي الكلام تختص أيضاً بفاطمة بصورة مهمة، فهي تأخذ التفاحة وتأكلها، فواضح هنا أن قصتنا تتعلق ببعض الشروط المرتبطة بالأحداث العملية في (أ، ج) فلا يتصرف كل من فاطمة ومحمد بالضرورة على هذا النحو، فلو كانت فاطمة خجلة أو كان لها تجارب سابقة سيئة مع محمد، فقد تشعر بالجوع وترى التفاحة، ومع ذلك لا تقول شيئاً، وإذا كان محمد غير مستعد لتلبية رغبتها، فإنه لن يقطف التفاحة، وإن طلبت منه ذلك، فورود الكلام هنا ومجرى الأحداث العملية قبله وبعده بصورة شاملة يقومان على كامل تاريخ حياة المتكلم والمستمع، وسنعتبر في هذه الحالة أن كل العوامل المعدة سلفاً مكونة بحيث تقوم بتحقيق هذه القصة كما سردناها، ولئن افترضنا هذا، فنحن نريد أن نعلن أي جزء من التلفظ الكلامي (ب) هو الذي عمل في هذه القصة.

لو كانت فاطمة بمفردها في هذا الوقت لشعرت حتماً بالجوع نفسه وبالعطش نفسه، ولرأت التفاحة نفسها، ولو كان لها القوة الكافية والمهارة للقفز فوق السور

وتسلق الشجرة لاستطاعت أن تحصل على التفاحة، وتأكلها وإلا لترتب عليها أن تبقى جائعة.

إن فاطمة عندما تكون وحدها هي في وضع مماثل لوضع الحيوان الذي لا يتكلم، فحين يكون الحيوان جائعاً ويرى الطعام أو يشم رائحته فهو يتجه نحوه، ويرتبط نجاحه في الحصول على الطعام بقوته ومهارته، فحالة الجوع ومنظر الطعام أو رائحته هما المثير الذي نرمز إليه بالحرف (م)، والحركة باتجاه الطعام الاستجابة للمثير، إذن المثير يؤدي إلى استجابة لهذا المثير.

أما عن حدث الكلام نفسه فقد حركت فاطمة وتريها الصوتيين، وهما عضوان قائمان داخل النتوء المسمى تفاحة آدم، وحنكها ولسانها؛ مما دفع الهواء على شكل موجات صوتية، والتحركات هذه التي تقوم بها المتكلمة هي بمثابة استجابة للمثير، ويدل على ذلك أن تقوم بالاستجابة العملية (الأخذ بواسطة اليد) أي محاولة التقاط التفاحة، فهي تقوم بحركات صوتية أي باستجابة كلامية (استجابة بديلة)، وبكلام مختصر فإن فاطمة كمتكلمة بمستطاعها أن تستجيب للمثير على الشكلين التاليين هما:

- مثير يؤدي إلى استجابة عملية.
- مثير يؤدي إلى استجابة لغوية بديلة.

ففي الحالة الأخيرة فإن فاطمة قامت بالاستجابة الأخيرة، حيث نسقت الموجات الصوتية الحاصلة من اندفاع هواء نفس فاطمة، الهواء المحيط في موجات متحركة مماثلة، ثم طرقت هذه الموجات الصوتية طبلة أذن محمد، وجعلتها تهتز بما أثر على أعصاب محمد، فسمع الكلام، والسماع هنا لعب دور المثير إلى محمد، ولذا رأيناه يركض، ويقطف التفاحة ويضعها في متناول يد فاطمة، كما لو أن إحساس فاطمة بالجوع والتفاحة مثيران يستحثانه على الاستجابة، وقد يستنتج القادم من كوكب آخر والذي لا يعلم بوجود شيء ما كمثل الكلام الإنساني أن في موقع ما من جسم محمد يوجد عضو حسي يقول له: إن فاطمة جائعة ورأت تفاحة هناك، وبكلام مختصر نقول: إن محمداً من حيث هو إنسان متكلم يستجيب لنمطين من المثيرات: المثير العملي (كمثل الجوع ورؤية الطعام)، والمثير الكلامي أو المثير البديل وهو كناية عن

اهتزازات معينة في طبلة الأذن، وعندما نرى محمداً يقوم بعمل ما لنقل قطف التفاحة، فقد يكون عمله ناجماً ليس فقط كما هو الحال بالنسبة إلى الحيوان عن مثير عملي (كمثل الجوع في معدته أو منظر التفاحة)، بل كما هو الحال- غالباً- عن مثير كلامي، فاستجاباته العملية تتسبب ليس بنوع واحد، بل بنوعين من الدوافع هما:

- مثير عملي يؤدي إلى استجابة عملية.
- مثير لغوي بديل يؤدي إلى استجابة عملية.

وواضح أن الترابطات بين تحركات فاطمة الصوتية، وبين سماع محمد هي عرضة لبعض المتغيرات الطفيفة، وذلك لأنه كناية عن تموجات صوتية تمر عبر الهواء، فإذا مثّلنا هذا الترابط بخط منقط يكون بإمكاننا بعد ذلك أن نرمز إلى نمطي الاستجابة الإنسانية للمثير بالمخططين التاليين:

- الاستجابة غير الكلامية: مثير عملي يؤدي إلى استجابة عملية.
- الاستجابة بواسطة الكلام: مثير عملي يؤدي إلى استجابة لغوية بديلة، أو مثير لغوي بديل يؤدي إلى استجابة عملية.

وهنا نجد (جلاثرون Glatthorn، 1985، 67) إلى أن التحدث عملية معقدة تتضمن نوعين رئيسيين من العمليات هما:

- العمليات العقلية Mental Processes.
- العمليات الأدائية Performance Processes.

حيث تنقسم هذه العمليات إلى نوعين من النشاط المرتبطة بالتخطيط للحدث الكلامي، وبتنفيذ هذا الحدث بما يحقق الغاية من ورائه، ورغم ذلك فإن الفصل بين هاتين العمليتين هو أمر صعب المنال، ذلك لأن المتحدث يمكنه القيام بالنشاطين- غالباً- فهو يخطط لما سيقوله فيما بعد، وفي أثناء تنفيذه لما سبق أن خطط له من قبل.

أما (عبد الرحمن أيوب، 1989، 25- 27) فيرى أن عملية التحدث تتضمن عمليتين هما:

أولاً: العمليات العقلية

وتتمثل هذه العمليات فيما يحدث داخل العقل البشري بالنسبة للمتحدث، وهو مسألة معقدة غاية التعقيد لا يمكن الكشف عنها بسهولة، ولكن يمكن وضع تصور لما يحدث داخل هذا العقل، وذلك بتوضيح كيفية إنتاج اللغة عندما يتعرض الإنسان إلى موقف يستدعي منه التحدث على النحو التالي:

1. **تخطيط الحديث**: وهو الخطوة الأولى بالنسبة للمتحدث، وفيها يحدد نوع الحديث الذي يرغب في التحدث عنه أو فيه؛ لأن كل نوع- موقف- من هذه الأنواع له بنية مختلفة، وعلى المتحدث أن يخطط لحديثه بما يتناسب وطبيعة هذا الموقف أو الموضوع.
2. **التخطيط للجملة**: وهو الخطوة الثانية، فبعد أن يحدد المتحدث الموضوع أو الرسالة التي يرغب في نقلها، عليه إذن اختيار الجمل التي تقوم بهذه المهمة، وعليه أن يحدد أيضاً كيف يرغب في نقل هذه الرسالة، هل ينقلها مباشرة بالمعاني الحرفية للجملة أم ينقلها بشكل غير مباشر عن طريق الأساليب البلاغية أو التهكم أو غير ذلك؟
3. **التخطيط للمكونات**: وفيها يخطط المتحدث لعناصر الجملة بعد أن يكون قد حدد الخصائص العامة للجملة، فيلتقط الكلمات أو الاصطلاحات اللغوية؛ لوضعها في الترتيب الصحيح، والمتحدث يخطط للشكل العام للجملة، وفي الوقت نفسه يختار الكلمات المحددة للجزء تلو جزء آخر.
4. **البرمجة الصوتية**: بعد أن يختار كلمات محددة يقوم المتحدث بصياغتها في شكل برنامج صوتي في الذاكرة، يصلح لكل الكلمات المكونة لعناصر الجملة في الحال، فهي تشمل تمثيلاً للمقاطع الصوتية والنبرات والتنغيم.
5. **النطق المفصل**: وهو الخطوة الأخيرة في تنفيذ مضمون البرنامج النطقي، ويتم ذلك من خلال الميكانيزمات التي تضيف التتابع والتوقيت للبرنامج النطقي، وتخبر العضلات الخاصة بالنطق متى تفعل ذلك؟ وتترجم هذه الخطوة إلى أصوات مسموعة أو الكلام.

ثانياً: العمليات الأدائية

وهي العملية التي تبدأ حيث تنتهي العملية السابقة (العملية العقلية)، عند إخبار العقل للعضلات الخاصة بالنطق، وهذه العملية تتضمن ما يلي:

1. القدرة على الأداء اللغوي في الموقف الفعلي، وذلك وفق القواعد المتعارف عليها والتي يسير الكلام المنطوق وفقاً لها.
2. يصاحب هذه الأداء اللغوي إشارات وتلميحات لأعضاء الجسم (الإشارات الملمحية) التي تساهم في توضيح المعنى.

ونجد (كمال بشر، 2005، 37- 38) يشير إلى أن تنظيم عملية التحدث تمر بخمس عمليات أساسية أو أحداث متتالية مترابطة، يقود بعضها إلى بعض حتى تتم الدائرة بين المتكلم والسامع في أبسط موقف من المواقف اللغوية، وهذه العمليات هي:

أ. الأحداث النفسية والعمليات العقلية التي تجري في ذهن المتكلم قبل الكلام أو في أثنائه.

ب. عملية إصدار الكلام المتمثل في أصوات ينتجها ذلك الجهاز المسمى جهاز النطق.

ج. عملية انتقال الصوت في شكل موجات وذبذبات صوتية الواقعة بين فم المتكلم وأذن السامع، بوصفها ناتجة عن حركة أعضاء النطق، وبوصفها أثراً مباشراً من آثار هذه الحركات.

د. العمليات العضوية التي يخضع لها الجهاز السمعي لدى السامع والتي وقعت بوصفها رد فعل مباشر للموجات الصوتية والذبذبات المنتشرة في الهواء.

ه. الأحداث النفسية والعمليات التي تجري في ذهن السامع عند سماعه للكلام، واستقباله للموجات والذبذبات الصوتية المنتقلة إليه بواسطة الهواء.

وواضح من العرض السابق لعملية التحدث أن كمال بشر قد أخذ الموقف الاتصالي برمته بين المتكلم والمستمع، حيث بيَّن العمليات النفسية والعقلية والنطقية

والفيزيائية التي تمر بها عملية الأصوات من فم المتحدث إلى أن تصل إلى أذن السامع، بما في ذلك انتقال هذا الصوت عبر وسط مادي ناقل له ألا وهو الهواء.

ويشير (مايكل كورباليس، 2006، 166- 168) بأن عملية الكلام بصفة عامة عبارة عن عملية الفسيولوجية: وتتمثل في سيطرة الإنسان على عملية التنفس، فنحن نتحدث ونحن نتنفس على المخرج نفسه كما هو واقع الأمر، لذلك فإننا عند نطق جملة طويلة أو إلقاء حيث نتنفس ببطء، ونأخذ شهيقاً حاداً من حين إلى آخر؛ لنجدد التزود بما نحتاجه من الهواء، إنك إن حاولت أن تتكلم وأن تلتقط أنفاسك فسوف تجد أن النواطق تعمل بصورة كافية، ولكن الصوت الفعلي الصادر ينحدر إلى صوت أجش منخفض غير مريح كنقيق الضفادع، كما تتضح هذه العملية كذلك من خلال عمل المخ البشري في أثناء الكلام، ويتم ذلك من خلال التغيرات التي تطرأ في الجهاز الصوتي وفي التحريك العصبي للسان، وفي السيطرة على التنفس كلها ضرورية لظهور الكلام، ولكنها ليست كافية، فحتى نصنع أصوات الكلام يجب أن نزامن بدقة بين إنتاج الأصوات وحركات النواطق مثل: اللسان والشفتين، وحتى نتكلم فعلياً يجب أن نصل إلى تكوينات المخ التي تحكم فهم العالم ومعرفته، والتي تحدد الأشياء التي نريد أن نتحدث عنها، وأن نربط ذلك كله معاً، فإنه يتطلب برمجة معقدة، ولذلك نحتاج إلى مخ أو نصف مخ، فنحن نستخدم نحو مائة عضلة/ عندما نتكلم وننتج فونيمات بمعدل من عشرة إلى خمس عشرة ثانية.

وتشير (جوان Goan، 2001، 6) إلى أن عملية التحدث تتضمن ما يلي:

1. **الاستثارة (وجود المثير)**: وتتمثل هذه الاستثارة في وجود الدافع الذي يحث المتكلم للتحدث، فقبل أن يتحدث المتكلم بأي كلام لابد أن يستثار، والمثير إما أن يكون خارجياً كأن يرد المتحدث على من أمامه، أو يجيب عن سؤال طرحه مخاطبة، أو يشترك في نقاش مع الآخرين، أو يشارك في حوار أو ندوة، وما إلى ذلك من المجالات المختلفة التي يرد فيها على مثير خارجي، وقد يكون المثير انفعالاً داخلياً مثل: السرور، والغضب، والضيق، والحزن أو الشكر، وقد تلح على المتحدث فكرة، ويريد أن يعبر عنها أمام الآخرين، ومن ثم فالدافع أو الاستثارة أمر لازم

لبدء عملية التحدث؛ فلا يوجد تحدث دون دافع يحث الفرد على عملية التكلم وإلا وسم بالجنون.

2. **التفكير**: بعد أن يستثار الإنسان كي يتكلم يبدأ في التفكير فيما سيقوله للآخر أو ما سيعرضه على أسماعهم، فيجمع الأفكار ويرتبها، ولذا فإن الإنسان الذي لا يعطي نفسه الوقت الكافي للتفكير فيما سيقول فسيكون كلامه خالياً من المعنى العام أو الدلالة، وسيكون كلاماً غير منظم خالٍ من الأفكار المهمة، وسيكون اضطراب المتكلم في عرض الموضوع سبباً حتمياً في انصراف المستمعين عنه، ولذا فعلى الفرد أن يفكر فيما سيتحدث به، فالكلمة تحكمه قبل أن نطقها، فإذا نطق بها حكمته وأصبحت ملزمة له.

3. **الصياغة**: يبدأ المتحدث بعد مرحلة الاستثارة والتفكير فيما سيقوله في انتقاء الرموز اللغوية (الألفاظ والعبارات، والتراكيب)؛ لأن الألفاظ قوالب للمعاني، واختيار اللفظ المناسب للمعنى يوصل هذا المعنى للسماع من أقصر الطرق دون تعقيد أو غموض أو لبس.

4. **النطق**: تأتي بعد ذلك المرحلة الأخيرة وهي مرحلة النطق، فلا يكفي أن يكون لدى المتكلم دافع للكلام، وأن يفكر ويرتب أفكاره، وينتقي من الألفاظ والعبارات ما يتناسب مع هذه الأفكار، ويتناسب مع نوعية المستمعين، فهذه كلها عمليات داخلية أي تحدث داخل الفرد ذاته، فلا بد من أن ينطق، حيث إن النطق السليم هو المظهر الحقيقي لعملية التحدث، ومن ثم وجب أن يكون النطق صحيحاً، بريئاً من الأخطاء النحوية، وخالياً من العيوب النطقية التي تشينه، أو تلك التي تحول دون إفهام الرسالة اللغوية على وجهها الصحيح.

ومن هذه العمليات ما أشار إليه (رشدي طعيمة وآخرون، 2007، 314- 315) كما يلي:

أولاً: العمليات العقلية Mental Processes

وهي العمليات التي تحدث داخل العقل البشري، وهي من التعقيد بالحد الذي لا يمكننا من الكشف عنها بسهولة، ولكن من الممكن الوصول لتصور كيفية إنتاج اللغة في المواقف المختلفة، وتتضمن:

أ. التخطيط للحديث.
ب. التخطيط للجملة.
ج. التخطيط للمكونات.
د. البرمجة الصوتية.
ه. النطق المفصل.

ثانياً: العمليات الأدائية Performance Processes

وهي الخطوة التالية والتي تبدأ من حيث انتهت العمليات العقلية، والتي يعطي خلالها المخ إلى العضلات الخاصة بالنطق إيذاناً بعملها وتأدية وظيفتها الفسيولوجية المنوطة بها، فالحديث إذن يتضمن قدرة الفرد على الأداء اللغوي الملائم للموقف الفعلي الذي يواجهه، مستخدماً لذلك كافة القواعد المتعارف عليها، والتي تضبط الكلام المنطوق، ويصاحب هذا الأداء الإشارات الملمحية بأعضاء الجسم، والتي تبرز المعنى المراد توصيله.

من خلال العرض السابق لعمليات التحدث نشير إلى أن عملية التحدث ليست عملية بسيطة، ولكنها عملية مركبة تتضمن العديد من العمليات الفرعية، بعضها خفي داخل عقل المتكلم، وبعضها عمليات خارجية أدائية، ويمكن توضيح هذه العمليات كما يلي:

1. **العمليات الداخلية**: وتتمثل فيما يلي:

أ. **العملية النفسية**: وتتمثل هذه العملية في الدافع أو الحاجة التي تدفع المتحدث لعملية الحديث، فالدافع هو الحالة التي تثير السلوك اللغوي في ظروف معينة، وتواصله حتى ينتهي إلى غاية معينة فقد يكون هذا الدافع داخلياً يرتبط بالفرد المتحدث ذاته مثل: نقل المتحدث لفكرة إلى المستمع، أو التعبير عن خبرة، أو إزجاء وقت الفراغ، وقد يكون دافعاً خارجياً يتمثل في حث الآخر للمتحدث على أن يتحدث، ويواصل حديثه، فدوافع الحديث هي بمثابة الطاقة المحركة التي تعين المتكلم على أن يستمر في حديثه إلى أن يحقق في النهاية الغاية التي يريدها.

ب. **العملية العقلية**: وتتمثل هذه العملية في تحديد المتحدث لطبيعة الموضوع الذي يتحدث فيه، وخبراته السابقة عن هذا الموضوع، والأفكار الرئيسة التي يتضمنها هذا الموضوع عندما يعرضه أمام الجمهور، وخصائص الجمهور المستمع ومدى درايته أو خبراته السابقة بالموضوع، والأسلوب الذي سيعرض به الموضوع أمام المستمعين.

ج. **العملية اللغوية**: بعد أن يحدد المتحدث الفكرة العامة التي سيتضمنها الموضوع، وما تحويه هذه الفكرة من أفكار رئيسة وفرعية يبدأ في اختيار القالب اللغوي الذي سيصب فيه هذه الأفكار، من اختيار لكلماته، وجمله وعباراته بوصفها اللبنات التي ستنقل هذه الرسالة أو المعنى العام إلى عقل المستمع ، والتي تعتبر وعاءً لنقل الفكرة العامة ، وما تتضمنه من أفكار رئيسة وفرعية ، علاوة على سهولة النطق بها باستساغة المتكلم لجرسها الصوتي والإيقاعي ، فضلاً عن مناسبتها لمقام المستمعين وأقدارهم ، ومدى مناسبة الكلمة للموقف السياقي والحالي الذي تنطق فيه .

2. **العمليات الخارجية**: وتتمثل هذه العمليات فيما يلي:

أ. **عملية النطق (العملية الفسيولوجية)**: يولد الفرد مزوداً بالأجهزة الفسيولوجية الأساسية التي تمكنه من فهم الكلام وممارسته (التعبير)، ويلزمه فقط أن تتوافر له الاستثارة اللغوية من خلال الناس المحيطين به. وقد حاول المهتمون بهذا المذهب تفسير قدرة الطفل على فهم الكلام واكتسابه بسهولة، وبصورة لا توحي بأن ذلك كله يحدث نتيجة لعملية تعلم مقصودة من قبل المحيطين به وفي معرض تأكيد ذلك أشار شومسكي Chomsky (1988) إلى حقيقة هامة مؤداها أن الصغار يتعلمون الكلام ويمارسونه رغم أنه نادراً ما يقوم أحد بتصحيح كلامهم وطريقتهم في تركيب الجمل، وهو هنا يفسر ذلك بأن الطفل يولد ولديه استعداداً عضوياً لمعرفة قواعد اللغة، أو على الأقل يجعله مهيئاً لإتباع القواعد عند الكلام.

وبعبارة أخرى فلدى الطفل معرفة فطرية بقواعد الكلام، فالطفل الذي يتعلم العربية، يعرف- مسبقاً بالفطرة – القواعد اللازمة لتركيب كل منها على حدة،

أي أنه يعرف المتطلبات اللازمة لتركيب الكلام في مختلف لغات العالم، وتتم عملية التصويت من خلال استثمار المتحدث لهواء الزفير الخارج من الرئتين، ومن خلال إعطاء الجهاز العصبي المركزي إشارات عصبية معينة لتحرك أعضاء النطق، حيث يبدأ المتحدث في توظيف هواء الزفير- وهو ما يشكل المصدر الأساسي لإصدار الصوت في معظم اللغات- فعند إصدار الصوت ينطلق الهواء من الرئتين بادئاً رحلته ليلتقي بالعديد من الخبايا والتجاويف الصوتية، فيبدأ بالمرور في القصبة الهوائية ثم الحنجرة (تفاحة آدم) والتي تحتوي الثنايا الصوتية ويسبب هذه الهواء، أما اهتزاز الأحبال الصوتية في حالة نطق الأصوات المجهور (التي تهتز الأحبال الصوتية ومن ثم الحنجرة عند نطقها)، وإما انفراجهم وخروج الهواء من بينهما في حالة الأصوات المهموسة ليصل الهواء بعد ذلك إلى التجويف الحلقي ثم إلى التجويف الأنفي في حالة نطق الأصوات الأنفية، وإما إلى التجويف الفمي في حالة نطق الأصوات الفموية، ويتم تشكيل هذا الهواء في التجاويف المختلفة على حسب مواضع وتحركات أعضاء الكلام.

ب. **العملية الملحمية**: إن ما يقوله الفم ليس بالضرورة ما يقوله الجسد، فقد تشي الإشارة بخلاف ما تتلفظ به الشفاه، ولذا فالإشارات الجسمية تلعب دوراً كبيراً في عملية التواصل، الاهتمام ولقد برز الاهتمام بلغة الجسد في الستينات من القرن الماضي، حيث لا يزال يعتبر إلى اليوم أن اللغة اللفظية هي الوسيلة الرئيسية في التواصل. ويشير إلى أن اللغة نفسها، وهذا ما نرصده في كل لغات العالم، لا تزال تحمل آثاراً أو بقايا من لغة الحركة والإشارة في كثير من التعبيرات اللغوية التي ما زالت دارجة إلى الآن في لغة الحديث اليومي مثل: لم يرف له جفن، خبّأ وجهه، اليد الممدودة، حملق، غضّ الطرف. وهي تعبيرات تشير إلى ممارسات الجسد في إظهار رغبة أو إخفاء إخفاق أو ما شابه.

ولذا يُعَدّ التواصل غير اللفظي أكثر أصالة وقدماً من التواصل اللفظي، سواء على مستوى تطور البشرية، أو على مستوى تطور الإنسان ونموه؛ فتكوّن اللغات اللفظية استغرق وقتاً طويلاً من عمر البشرية حتى وجدت المفردات

اللغوية بما تحمله من مفاهيم ودلالات للألفاظ. وتواصل البشر، خلال هذا الوقت، تواصلاً غير لفظي.

والشيء نفسه، يحدث للطفل، في مراحل نموه المبكرة. إذ لا يستطيع التعبير بالألفاظ، ولكنه يعبر بالحركة وتعبيرات الوجه عما يريد، ولقد درس العلماء التواصل غير اللفظي، لتحديد حجمه، أو نسبته في تواصلنا اليومي. ولاحظوا أنه في موقف ما، يكون التواصل غير اللفظي، هو كل الرسالة، أي بنسبة 100٪.

والتواصل اللفظي، يسْهُل تزيفه والكذب فيه؛ بينما التواصل غير اللفظي، يصعُب الكذب فيه؛ لأن ارتباطاته عميقة داخل الشخص، لا يسْهُل تغييرها مثل الألفاظ. ولذلك، فإن من يكذب أمام شخص يعرفه حق المعرفة، فإنه يكتشف كذبه. وهو ما يحدث كثيراً بين الأم وابنها، إذ تكتشف، من خلال تعبيراته غير اللفظية أنه يكذب. وكذلك الزوجان، إذ غالباً ما تكتشف الزوجة كذب زوجها، إذا كان قليل الكذب.

والخلاصة التي نود التأك يد عليها هي أن أجسادنا تحمل في أثناء الحديث لغات تترجم ما يدور في دواخلنا دون أن نكتشف معاني كل منها، ويقف الكثير من الناس عاجزين عن تفسير حركات أجساد الآخرين التي تشكل 55٪ من لغتهم، في حين لا يتوقف الكثيرون عند هذه الإشارات التي تنبعث من أجسامهم وأجسام الآخرين ويتجاهلونها.

ولذا فقد أشير إلى أن استخدام أعضاء الجسم في التواصل له دور كبير في تحقيق اتصال إيجابي بين المتكلم والمستمع، فقد ثبت أن 55٪ من تأثير الإنسان في حديثه ترجع إلى لغته الإشارية، وأن استخدامه لجسده يتم في عملية التواصل بنسبة 38٪، ويستخدم نبرات صوته بنسبة 7٪ لمضمون حديثه.

ج. **العملية التفاعلية**: من أهم صفات الكائن البشري وجود علاقات بينه وبين الآخرين ومن الأفضل تسميتها بالعلاقات البشرية بغض النظر عن كونها علاقات إيجابية أو سلبية وهي بالتالي تختلف عن مفهوم العلاقات الإنسانية والتي أصبح متعارف عليها بالعلاقات الإيجابية، فلا اتصال بين متكلم ولا مستمع إلا بوجود قدر مشترك من التفاعل والإيجابية بين طرفي عملية الاتصال.

ويتخذ التفاعل صوراً وأساليب متعددة، فقد يحدث هذا التفاعل بطريق مباشر أو غير مباشر بين عدد محدود من الأفراد أو عدد كبير، وقد يكون عن طريق استخدام الإشارة واللغة والإيماء بين الأشخاص، وهذا التفاعل يتطلب توافر مجموعة من الشروط لدى المتحدث منها:

- أن يكون متمكناً من الرسالة التي يقدمها للمستمع.
- أن يعرف بشكل دقيق المفاهيم والمصطلحات الدائرة في موضوع الحديث.
- أن يعرف طبيعة الجمهور المخاطب وثقافته.
- أن يقف على المعلومات السابقة لدى الجمهور حول موضوع الحديث.
- وضوح الصوت.
- التنغيم الصوتي بما يحقق وصول الرسالة للمتلقي.
- الاستعانة بمجموعة من الإشارات الجسمية المعبرة.
- عدم التعقيد في الرسالة واستخدام مصطلحات أو مفاهيم لا يفهمها إلا المتخصصون في العلم.
- السلاسة في عرض الرسالة.

وفي الجانب الآخر يجب أن يتوافر في المستمع مجموعة من الشروط منها:

- أن يعي أهمية الرسالة اللغوية التي تقدم إليه.
- أن يعرف الخصائص الأسلوبية للمتحدث.
- أن ينتبه إلى الرسالة، ويحدد أهم الأفكار الواردة فيها.
- لديه القدرة على استدعاء خبراته السابقة عن موضوع الرسالة.
- قادر على الربط بين ما لديه من معلومات سابقة وبين المعلومات الجديدة المكتسبة من موقف الاتصال.
- سلامة حواسه في استقبال الرسالة (الأذن والعين).
- قدرته على فك الرموز التي وصلت إليه.

- درايته باللغة التي يستقبل بها الرسالة.
- خبرته بموضوع الرسالة.
- ألفته بالمرسل ومعرفته لعاداته في الحديث أو الكتابة.
- اتجاهه نحو الموضوع وتحمسه لأفكاره.
- مفهومه نحو نفسه Self- Concept ومفهومه نحو الآخرين.

فعملية الاتصال تستلزم التفاعل بين طرفي هذه العملية، هذا التفاعل يتطلب من كل طرف أن يكون مشاركاً للآخر في آرائه وأفكاره، ومعبراً عن وجهة نظره تجاه الموضوع المسموع، ويستلزم التفاعل حسن التجاوب من كلا الطرفين، مع حرارة الاتصال بينهما، كما يتوقف نجاح عملية الاتصال على تبادل العلاقات بينهما، فعلى قدر ما يبذل كل طرف من جهده وماله ومشاعره نحو الطرف الآخر، تقوم العلاقة وتتصاعد إلى أعلى، هذا ويتأثر التفاعل بصفات المتفاعلين وخصائصهم، فكلّما اتصف طرف التفاعل بالإخلاص والصراحة، وحُسن الخلق والتعاون والتسامح، وسعة الأفق، كان أكثر تقبلاً من الآخر؛ مما يزيد من عملية التفاعل بينهما، وكلّما اتصف بالانحلال الأخلاقي، والحقد والأنانية، وسوء السمعة، وعدم احترام الآخرين وضيق الأفق، أمعن الطرف الآخر في نبذه.

ثامناً: مدخلان لتعليم التحدث

الحديث يمثل أحد وجهي الاتصال اللفظي، وهو عبارة عن رموز لغوية منطوقة تنقل بواسطتها الأفكار والمشاعر والأحاسيس إلى الآخرين عن طريق وسائل الاتصال المتطورة، ومن ثم فقد توصل علماء النفس إلى تحليل تأثير النقاش بين الجماعات الإنسانية، حيث أكدوا أن النقاش يمكن أن يساعد في تغيير موقف الفرد تجاه بعض القضايا، كما أن النقاش الفعال قادر على تغيير تصور الفرد عن بعض القضايا أو الأمور التي تُلم به، ولكن في بعض الأحيان قد يفضي النقاش إلى التطرف في الموقف، ويتفوق الحديث المباشر- وجهاً لوجه- على الحديث عبر الوسائل المسموعة والمرئية في نقل المعلومة أو استيعابها، وتؤدي وسائل الاتصال غير اللفظي دوراً مميزاً في الحديث المباشر من خلال العديد من الخصائص كالمظهر الشخصي للمتحدث

واستخدام طبقات الصوت، وحركات جسده، ونظرات عينية فجميعها تؤثر على مدى تقبل المستمع للرسالة ومدى اقتناعه بها.

ومن ثم فإن التحدث الحر يلزم المتكلم بأمرين هما:

- استعمال اللغة استعمالاً صحيحاً.
- التمييز بين العديد من الأصوات التي تنبه المستمع في المواقف المختلفة.

ولهذا فقد أشار (محمد صلاح الدين مجاور، 1971، 339- 340) إلى وجود مدخلين لتعليم فن التحدث هما:

المدخل الأول: الموقف الاجتماعي

إن الاتصال الشفهي يأخذ مكانه في أنواع مختلفة من المواقف، كل حسب ظروفه الخاصة، والاتصال معناه أن نتحدث أو نكتب إلى آخر على أنه مشترك معنا في أمر ما، وكل عمليات الاتصال تتطلب مرسلاً ومستقبلاً ورسالة مشتركة بينهما، وكل موقف اجتماعي يجب أن يكون فيه متحدث ومستمع ولغة متكلمة، ولذا فإن هذه اللغة هي أداة التبادل فيما بينهما.

المدخل الثاني: الموقف التعليمي (الاصطناعي)

حيث يقوم المعلم بتقسيم الطلاب إلى جماعات صغيرة؛ للتدريب على مهارة التحدث، ويحدد لهم المعلم مجال الحديث، ويتم تدريب الطلاب على مهارات محددة في كل موقف، ليصل الطلاب في النهاية إلى التحدث في كافة المواقف الرسمية وغير الرسمية.

والواقع أنه لا خلاف عند تعليم مهارة التحدث في استخدام كلا المدخلين السابقين، فهما مدخلان متكاملان، حيث إن المعلم الكفء هو الذي يستطيع المزج بين الموقف التعليمي والموقف الاجتماعي الواقعي، حتى يشعر الطلاب بأن ما يتعلمونه من دروس لغوية له فائدة اجتماعية، تتمثل في تحقيق تواصل فعال بينه وبين الآخرين، أما عن الموقف التعليمي فهو أمر لا بد منه؛ لسبب بسيط وهو أن مهارة التحدث ليست مهارة عفوية أو تلقائية تنمو بالنمو أو ببلوغ المتكلم درجة من النضج الجسمي واللغوي والعقلي تؤهله للتحدث بطلاقة، وإنما هي مهارة تنمو بالتدريب

وتذبل أو تموت بعدم الاهتمام والرعاية، ومن ثم وجب على المعلمين، والباحثين الكشف عن طرائق وإستراتيجيات حديثة لتنمية هذه المهارة بشكل قصدي ودقيق.

تاسعاً: أهداف تعليم التحدث

لفن التحدث مجموعة من الغايات التي يسعى لتحقيقها، ومن أهم هذه الغايات هي التواصل وتبادل المعلومات والخبرات مع الآخرين، كما أننا نستخدمه لتحليل الأفكار والأفعال التي يعرضها الآخرون، ونظراً لأهمية عملية التحدث فقد خصصت وزارة التربية والتعليم المصرية مجموعة من الأهداف لهذا الفن في المرحلة الابتدائية كما يلي (وزارة التربية والتعليم، 2009، 88- 97):

في الصف الأول الابتدائي:

أ. أن يستخدم اللغة العربية الصحيحة في جمل قصيرة.

ب. أن يكتسب القدرة على حكاية القصة المبسطة.

ج. أن يقدم التلميذ نفسه للآخرين.

د. أن يستخدم العبارات المناسبة في مواقف ومناسبات (الأعياد، وزيارة المرضى).

ه. أن يتعود النطق العربي السليم.

و. أن يصف شيئاً في منزله أو فصله.

في الصف الثاني الابتدائي:

أ. أن يتحادث التلميذ مع زملائه عن شيء في بيئته مباشرة أو بالتليفون.

ب. أن يقدم صديقاً أو قريباً له إلى الآخرين.

ج. أن يقدم تحية الصباح في الإذاعة المدرسية.

د. أن يصف شيئاً في بيته.

ه. أن يعبر عن أحاسيسه تجاه الأشياء في اللغة العربية.

في الصف الثالث الابتدائي:

أ. أن يتناقش التلميذ مع زميله حول حادثة أو موقف.

ب. أن يلخص قصة أو موضوعاً أو حواراً استمع إليه بلغة فصيحة.
ج. أن ينتقي الألفاظ والعبارات المختلفة لمن يتحدث إليهم.
د. أن يرتب أفكاره قبل أن يتحدث.
ه. أن يقدم التلميذ تقريراً شفهياً عن رحلة أو زيارة قام بها.
و. أن يكمل قصة لها بداية معينة.
ز. أن يلتزم في حديثه باللغة العربية الصحيحة.

في الصف الرابع الابتدائي:

أ. أن يلخص قصة أو موضوعاً قرأه.
ب. أن يعرض معلومات توصل إليها على زملائه في الفصل.
ج. أن يختار الكلمات والجمل المناسبة للموقف.
د. أن يعبر شفوياً عما يجول في نفسه من مشاعر وأفكار.
ه. أن يستخدم النبرة المناسبة في أثناء حديثه.

في الصف الخامس الابتدائي:

أ. أن يعبر عن احترامه للآخرين.
ب. أن يلاحظ الصورة ويعبر عنها.
ج. أن يطوع نغمة صوته حسب الموقف.
د. أن يلقي نصاً من الذاكرة إلقاءً صحيحاً (آية قرآنية- حديثاً شريفاً- شعراً).
ه. أن يجيب عن أسئلة تلقى عليه.
و. أن يلقي كلمة أو خطبة في مناسبة اجتماعية أو دينية في حدود رصيده اللغوي.
ز. أن يسرد قصة من إبداعه وخياله.

المتأمل في أهداف هذه المرحلة أنها قد خلطت بين مهارات التحدث ومجالات التحدث، فالمهارة هي أداء أي عمل بمزيد من الدقة والسرعة مع الاقتصاد في الوقت والجهد المبذول، وهي هنا عملية النطق والتعبير عما بداخل الفرد، إنما المجال فهو

الإطار العام الذي تتحقق من خلاله المهارة، المجال هو الوعاء الذي تظهر المهارة من خلاله، ولذا وجدنا بعض الأهداف تشير إلى:

1. أن يناقش التلميذ.
2. أن يلخص حواراً.
3. أن يسرد قصة.

أما عن المرحلة الإعدادية فقد كانت أكثر دقة، حيث حددت للتحدث مجموعة من الأهداف كما حددت المجالات التي تحقق هذه الأهداف (وزارة التربية والتعليم، 2009، 65- 66):

في الصف الأول الإعدادي:

- يعبر عن أفكاره في سهولة ويسر.
- يعبر عن نفسه وحاجاته في تراكيب لغوية بسيطة.
- يخرج الحروف من مخارجها الصحيحة.
- ينطق الكلمات نطقاً صحيحاً.

أما عن المجالات التي يمكن أن تتحقق فيها الأهداف السابق فهي:

- كلمات المجاملة للمستمع وللمتحدث.
- التحدث عن البيئة.
- كلمات الاستقبال والتوقيع.
- سرد الحكايات.
- الحوار.
- التحدث عن النفس.
- كلمات الإذاعة المدرسية.

في الصف الثاني الإعدادي:

- يعبر عن أفكاره في ترتيب يلمسه السامع.

- ينتقي الألفاظ المناسبة في أثناء الحديث.
- يستخدم ملامح الوجه وهيئته الجسمية.
- يتحدث بالقدر المناسب الذي لا يمل ولا يخل.
- أما عن المجالات التي تحقق الأهداف السابقة فهي:
- مناقشة مشروعات الرحلات.
- سرد القصص.
- مناقشة الأنشطة.
- الحوارات والمناظرات.
- إلقاء كلمات في المناسبات الاجتماعية.
- التحدث عما أعجبه وما لم يعجبه.
- التحدث عن النفس.

في الصف الثالث الإعدادي:

- يُغير مجرى الحديث وفق متطلبات الموقف.
- يختار الألفاظ الموحية في حديثه.
- يستخدم التنغيم في أثناء حديثه.
- يدير حديثاً أو مناقشة في موضوع ما بحيث يكون في إطار الموضوع.
- يجيد الحوار والمناظرة.
- يدلل ويعلل في تعبيره.

أما عن المرحلة الثانوية فقد حددت الأهداف التالية للتعبير بصفة عامة (الشفوي والكتابي) كما يلي (وزارة التربية والتعليم، 2009، 47- 48):

1. أن ينتقي ألفاظاً للدلالة على المعاني التي ترد في أثناء التعبير.
2. أن يصوغ الكلام في عبارات صحيحة تدل على الالتزام بقواعد اللغة.
3. أن يعبر تعبيراً صحيحاً عن أحاسيسه ومشاعره وأفكاره في أسلوب واضح وراق، ومؤثر فيه التخيل والإبداع.

4. أن يعبر في أفكار مترابطة متدرجة واضحة ومرتبة ومنظمة؛ لتعطي كلاً متكاملاً.
5. أن يستخدم أدوات الربط بدقة، بحيث تعبر عن المعاني المنشودة.
6. أن يلخص موضوعاً قرأه بحيث يسيطر على أفكاره الأساسية.
7. أن يُعد الكلمات الافتتاحية والختامية في مناسبات مختلفة.
8. أن يتنوع صوته ليعبر عن الانفعالات التي تكمن وراء أحاديثه.

أما عن أهداف التحدث فيشير (محمد جهاد جمل وآخران، 2006، 205 – 206) إلى أن عالم اللغة روبرت بولي يؤكد وجود مبدأين أساسيين في أي جهد أو نشاط يقوم به الإنسان عند اتصاله بالآخرين عن طريق اللغة هما: الأفكار التي يعبر عنها، واللغة التي ينقل بها هذه الأفكار إلى الآخرين، ومن ثم فإن أهداف تعليم التحدث فتتمثل فيما يلي:

- أن يستطيع الطلاب القيام بجميع ألوان النشاط اللغوي التي يتطلبها فهم المجتمع، والتعود على النطق السليم للغة.
- تمكين الطلاب من التعبير عما في نفوسهم، أو عما يشاهدونه بعبارة سليمة من خلال تزويدهم بالمادة اللغوية.
- إقدار الطلاب على تنسيق عناصر الأفكار المعبر عنها بما يضفي عليها جمالاً وقوة تأثير في السامع.
- تعويد الطلاب على التفكير المنطقي، والسرعة في التفكير والتعبير، وكيفية مواجهة المواقف الطارئة والمفاجئة.
- القدرة على مواجهة الآخرين وتنمية الثقة بالنفس والإعداد للمواقف الحيوية التي تتطلب فصاحة اللسان.
- اتساع دائرة التكيف لمواقف الحياة كون الكلام يتضمن السؤال والجواب والمباحثات.
- تهذيب الوجدان والشعور، وممارسة التخيل والابتكار والتعبير الصحي عن المشاعر والأفكار والأحاسيس في أسلوب واضح ومؤثرة.

من خلال عرض الأهداف السابقة نشير إلى أهداف تعليم التحدث كما يلي:

- أن يعرف الفكرة العامة التي يريد التحدث فيها، ويحدد جوانبها المختلفة.
- أن يرتب أفكاره ترتيباً منطقياً.
- أن يتحدث إلى الآخرين بصوت مسموع.
- أن ينوع من نغمة صوته بما يتناسب مع طبيعة الموضوع.
- أن ينوع معدل حديثه (من حيث السرعة والبطء) بما يتوافق مع موقف الاتصال.
- أن ينطق الأصوات العربية نطقاً سليماً.
- أن يميز عند النطق بين الأصوات المتشابهة تمييزاً واضحاً.
- أن يميز بين الحركات الطويلة والقصيرة عند النطق.
- أن يستخدم مجموعة من الإشارات الجسمية المعينة على بلوغ الرسالة إلى المستمع.
- أن يميز بين بعض الظواهر اللغوية عند النطق مثل: النبر، والتنغيم، التنوين، التشديد.
- أن يحكي خبرته الشخصية بطريقة جذابة.
- أن ينتقي الألفاظ التعبيرية المناسبة للمقام ولأقدار المستمعين.
- أن يعبر التلميذ عن حاجاته ومشاعره ومشاهداته وخبراته بشكل صحيح.
- أن يتعود التلميذ على ترتيب الأفكار، والتسلسل في طرحها والربط بينها.
- أن يهيئ التلميذ لمواجهة المواقف الحياتية المختلفة التي يحتاجون فيها إلى استعمال التعبير.
- أن يتدرب التلميذ على استخدام الصوت المعبر الذي يتلون حسب المعنى.
- أن يتدرب التلميذ على النطق السليم بحيث يفهم منه المعنى المطلوب.
- أن يتدرب التلميذ على استخدام الوقف المناسبة في كلامه.
- تدرب التلميذ على التمييز بين الأفكار الرئيسة والأفكار الجزئية.
- أن يعبر التلميذ عما يقرأه التلميذ بأسلوبه الخاص.

- أن يدعم أفكاره بالأدلة والبراهين.
- أن يحاور التلميذ أقرانه، ويناقشهم فيما يقولونه.
- أن يتدرب التلميذ على طلاقة اللسان.
- أن يتجاوز التلميذ بعض العيوب النفسية مثل: الخوف والخجل.

عاشراً: علاقة التحدث بفنون اللغة الأخرى

توجد علاقة وصلات بين الفنون اللغوية المختلفة، ولذا فينبغي أن يقوم بناء منهج اللغة العربية على هذه الفنون جميعها، ويجب الاهتمام عند بناء هذا المنهج الاهتمام بتنظيم الأفكار وتوضيحها؛ لأنها مناط الاهتمام في هذا المنهج، فالمرء في أثناء استماعه أو حديثه، أو قراءته أو كتابته يستهدف إما إلقاء فكرة أو استقبال فكرة، ولابد أن يكتسب حساسية تجاه تسلسل الأفكار وترابطها، وعلاقاتها بعضها ببعض، مع الحرص على دقة تفاصيلها.

أما عن علاقة فن التحدث بالقراء فتتجلى فيما يلي:

1. العلاقة بين الاستماع والتحدث

يجمع بين فني التحدث والاستماع الكلمة المسموعة والصوت المحمول على وسط ناقل لهذا الصوت وهو الهواء، أما عن العلاقة بين الاستماع والتحدث فتتجلى في أن التحدث يمثل فن التحدث، والاستماع يمثل جانب الاستقبال، ولا يمكن للمتكلم أن يكتسب اللغة إلا من خلال استماعه لهذه اللغة في البداية، فالتحدث يعكس لغة الاستعمال اليومي التي يمارسها المتكلم في بيئته الاجتماعية.

وتتجلى العلاقة بينهما كذلك في أن المتحدث لو استمع إلى النماذج الراقية من اللغة، فإنه سيكتسب القدرة على التحدث بطلاقة، المستمع لا يستمع إلى أصوات مجردة من المعنى، أو أصوات جوفاء، وإنما هو يستمع إلى كلمات وكل كلمات تحمل العديد من المعاني والظلال وفقاً للسياق العام الذي ترد فيه، ومن ثم فإن الاستماع الجيد يؤدي – حتماً- إلى ثراء الحصيلة اللغوية للمتكلم، وهذه المفردات تمكنه من بناء الجمل والعبارات بناءً يحاكي فيه الأصل المسموع.

وتبرز أهمية العلاقة بين التحدث والاستماع في أن كلاً من المستمع والمتحدث يمران بالمراحل العقلية نفسها التي يمر بها الآخر، ويتم ذلك بطريقة عكسية، حيث إن المستمع يقوم باستقبال الكلمات مفردة، أو مركبة، ثم يقوم العصب السمعي بنقل هذه الجمل إلى مركز اللغة في الفص الأيسر؛ ليحدد دلالة هذه الجمل ويفهم معناها، وهذه العمليات هي ما يقوم بها المتحدث، بيد أنه يبدأ بتحديد التصورات العامة التي يريد نقلها إلى المستمع، ثم يختار لها القالب اللغوي الذي يحقق له هذه الغاية، ثم ينتقي الأصوات الحاملة لهذه الكلمات، ثم تأتي عملية النطق كعملية نهائية مدعماً لها بالعديد من الإشارات الجسمية.

ومن ثم يجب التأكيد على العلاقة الوطيدة بين هذين الفنين؛ لأننا لا يمكن تصور أحدهما في غياب الآخر، ولذا يجب الحرص على تنوع الأنشطة الشفوية داخل مناهج اللغة العربية، فلا يقتصر على فن دون الآخر، والاعتماد على الأنشطة التشاركية التي تتيح الفرص للطلاب على الحوار، وتبادل الرأي، وعرض كل متعلم لوجهة نظره شفهياً.

2. العلاقة بين التحدث والقراءة

توجد علاقة قوية بين التحدث والقراءة، حيث إن المتحدث الجيد قارئ جيد، كما أن للقراءة دوراً كبيراً في نمو اللغة الشفوية للمتكلم، علاوة على أن التحدث بطلاقة يزيد من استعداد المتعلم للقراءة، ويمكن توضيح العلاقة بين هذين الفنين كما يلي:

- إن عملية فهم القراءة تدل دلالة واضحة على الدقة في التحدث، وبالتالي يُعد هذا الفهم مؤشراً لمقدرة المتكلم.
- تساعد القراءة في نمو اللغة الشفهية للمتكلم.
- تكسب القراءة المتكلم بالعديد من الألفاظ والتعبيرات التي يمكنه توظيفها في أحاديثه ومحاوراته.
- إن عادات المتحدث في أثناء عملية التكلم تنتقل بشكل تلقائي من مجال الحديث إلى مجال القراءة وخصوصاً عندما يقرأ قراءة جهرية.

- أن القراءة الجهرية، وعملية التحدث مهارات شفوية يستعين فيها القارئ والمتكلم بالعديد من الأشياء التي تُعد قواسم مشتركة مثل: النبر، التنغيم الصوتي، تمثل المعنى عند القراءة الجهرية أو عند التحدث، التحدث في وحدات فكرته تامة المعنى، الاستعانة بالإشارات الجسمية المعبرة عن المعنى في عملية التحدث، مراعاة مجموعة من العلامات الاصطلاحية عند القراءة التي تترجم هذه الإشارات إلى واقع (علامات الترقيم).

3. العلاقة بين التحدث والكتابة

تبرز العلاقة بين التحدث والكتابة في أن كلاً منهما مهارة من مهارات للإنتاج اللغوي، غير أن الأول فن عماده الكلمة المنطوقة، والثاني عماده الكلمة المكتوبة، كما تتضح العلاقة بينهما في أن الطفل إذا تدرب على فن التحدث تدريباً كافياً يؤهله:

- لتحديد الموضوع الذي سيتحدث فيه.
- اختيار عنوان معبر عن موضوع الحديث.
- تحديده للأفكار الرئيسة والفرعية الواردة في هذا الموضوع.
- ترتيبه لهذه الأفكار بشكل مسلسل يؤدي إلى إفهام المستمع.
- ربطه بين هذه الأفكار بأدوات الربط المتعارف عليها.
- تقسيمه للموضوع إلى مقدمه، ومتن، وخاتمة.
- تحديده لنوعية الجمهور الذي سيستمع إلى الموضوع.
- لو أجاد المتحدث كل العناصر السابقة فإنه من السهل عليه بعد ذلك أن يخطط لموضوع كتابي؛ لأن الأشياء سالفة الذكر هي أيضاً عمليات ومهارات سيمارسها عندما يكتب موضوعاً ما، كما أن المتحدث يمر بالمراحل العقلية نفسها التي يمر بها الكاتب، غير أن المتحدث ينقصه عملية ألا وهي مراجعة كلامه المنطوق، فلا يمكن للمتحدث بأي حال من الأحوال من معاودة ما قاله لينقحه أو ليجوده بخلاف الكتابة، وهذا يؤدي بنا إلى القول بأن فن التحدث هو فن استرسالي فهو أقل تركيباً وأكثر انسياباً وتتابعاً وطلاقة، وهو عادة ما يكون أقل ترابطاً في جمله وتعبيراته من الاتصال الكتابي بشتى صوره وأشكاله.

حادي عشر: التخطيط لفن التحدث

التحدث فن قابل للتدريب والتنمية، وهو إذا كان فن يتقنه الفرد نتيجة محاكاته لنموذج واقعي يلاحظه، ويلاحظ طريقة حديثه، وكيفية تفوهه بالكلمات والجمل والعبارات فهو أيضاً عملية تعليمية عملية، يجب التخطيط لها تخطيطاً دقيقاً؛ حتى تؤتي الغاية منها على الوجه الأمثل، فعند التخطيط لهذا الفن يجب أن نراعي ما يلي (فتحي علي يونس، محمود كامل الناقة، ورشدي أحمد طعيمة، 1996، 256- 260):

أ. التفكير فيما سوف يتحدث فيه أو عنه

لابد أن يحرص المعلمون على وضع التلاميذ في مواقف تتطلب التحدث دون دعوة مسبقة، ودون أن تطرح عليه فكرة معينة يتكلم فيها، وعليه أن يبحث عن شيء يقوله، وعندئذ سوف يحتاج لاختيار موضوع أو تصور عام يمكن أن ينطلق منه حديثه، وفي أحيان كثيرة نجد التلميذ يقول ليس لدى شيء أتكلم عنه، ولم يحدث لي شيء يستحق الكلام وتصوره، وهذا تصور خطأ، فلقد حدث له الكثير إذ عن طريق استجوابه ومناقشته يمكن أن يكتشف أن لديه ما يقوله.

والحقيقة التي نريد التأكيد عليها أن عملية التحدث هي عملية تفكير، هذا التفكير يستلزم من المتحدث أن يحدد هذا الموضوع ويخطط له تخطيطاً؛ كي يفهم الآخر، ومن العمليات التي يمكن ممارستها في هذه المرحلة ما يلي:

- تفكيره في المجال العام الذي يتضمن الموضوع الذي سيتحدث عنه.
- تفكيره في العنوان المناسب لهذا الموضوع (هل سيكون عنواناً مباشراً تقليدياً أم عنواناً إبداعياً مبتكراً؟).
- تفكيره في التصورات العامة التي سيوردها في الموضوع الذي سيلقيه على مسامع الآخرين.
- عملية الترابط والتسلسل، والانتقال من فكرة لأخرى عند الحديث.
- حسن التخلص من فكرة لأخرى.
- درايته وخبرته بالجمهور المخاطب، ونوعية هذا الجمهور، ومدى ثقافته.

ب. البحث عن المواد التي ينمي بها محتوى حديثه

على المتحدث الرجوع إلى العديد من المصادر التي يغذي بها محتوى حديثه، مثل: التفكير والاسترجاع، والاستماع، والملاحظة، والخبرة الشخصية، ثم القراءة، ولعل من خصائص المتكلم الخبير وعيه بقيمة كل مصدر من هذه المصادر، ووعيه بقيمة كل خبرة كأساس ممكن لمواقف المحادثة، ومن واجب المعلم أن يقوم على تحديد مختلف المصادر التي يمكن أن تزودهم بمادة لأحاديثهم.

وتتجلى أهمية المصادر في أن تمد المتكلم بالعديد من الأفكار، وترابطات Connections الموضوع بموضوعات أخرى ومجالات مختلفة، ومن ثم يمكن للمعلم أيضاً أن يلفت أنظار طلابه إلى أهمية الرجوع إلى الوسائط المتعددة من الاستماع إلى الأحاديث، القراءة، الشبكة الدولية للمعلومات، مشاهدة البرامج التلفازية، لقاء المتخصصين في موضوع الحديث واستفسارهم عن بعض القضايا في موضوع الحديث، كل ما سبق يصبغ موضوع التحدث بالصبغة العلمية المنهجية، والتي تدفع المتعلمين على التفكير العلمي، وعلى الحصول على المعلومات من مصادرها الأصلية، وعلى ضرورة إثراء الموضوع بالعديد من التفاصيل التي تبين أهميته، وتزيد المستمع إفهاماً له.

ج. الكيفية التي ينظم بها حديثه

توجد مجموعة من الأسس لتنظيم المادة، وهي واحدة سواء أكان الفرد مشتركاً في مناقشة، أو محادثة، وسواء أكان الحديث مُعداً شفوياً أم كاتباً لنقاط، إن بناء خطة للحديث هي أمر شبيه إلى حد ما بخطة إقامة منزل، فهناك أولاً الفكرة العامة، ثم هناك الأفكار الرئيسة التي تحمل هذه الفكرة، وهناك الأفكار الفرعية التي تدعم الأفكار الرئيسة.

وأهم ما يميز هذا البناء هي قدرة المتحدث على توضيح العلاقات التي تربط بين هذه الأفكار، وإبراز التسلسل الواضح بينها عند عملية التحدث، علاوة على تنظيم المتكلم لموضوعه وتقسيمه لهذا الموضوع إلى مقدمة، هذه المقدمة لابد أن تكون مهيأة للسامع، ومثيرة له، وينبغي كذلك أن تكون مرتبطة بالموضوع، وأن تتناسب مع

الموضوع المتحدث طولاً وقصراً، أما عن المتن، فيعرض فيه المتحدث كل الأفكار السابق التخطيط لها محدداً طريقة عرضه لهذه الأفكار، والأسلوب الذي سيعرضها به، واستخدامه لمجموعة من الإشارات الجسمية المعبرة عن الموضوع، ثم تأتي الخاتمة مؤذنة بتمام هذا الموضوع وانتهائه، مغلقة الموضوع بحيث لا يحتاج المستمع إلى الاستفهام، أو طلب التوضيح أو التفسير من المتكلم.

د. إلقاء الحديث

لا ينبغي أن نتعرض لتعليم الحديث دون الإشارة إلى عملية الإلقاء، ويعتبر الإلقاء الارتجالي من المهارات التي يحتاج إليها كل فرد، والحديث الارتجالي لا يعني أن يطلب الإنسان الحديث بغتة، ولكن بعد أن يكون المتحدث قد أعد المحتوى، ونظم أفكاره يطلب منه الحديث، فيرتجل موضوعه وأفكاره في كلمات وجمل غير مُعدة مسبقاً، وتدريب التلاميذ على الطريقة الارتجالية في الإلقاء يعودهم على الكلام المرتجل، وفي الحديث المرتجل قد يستخدم الفرد أو لا يستخدم مذكرة بالنقاط التي سيتكلم فيها، فذلك يعتمد على طبيعة الموقف.

ومن العناصر التي يجب على المعلمين أخذها بعين الاعتبار عند تقويم عملية التحدث ما يلي:

1. هل يمكن فهم المتكلم بسهولة؟
   - هل يستخدم طبقة الصوت المناسبة؟
   - هل ينطق بوضوح؟
2. هل يمكن متابعة حديثة بسهولة؟
   - هل خطته واضحة؟
   - هل يحذف بعض التفاصيل غير الجوهرية؟
3. هل أسلوبه مباشر؟
   - هل ينظر في أعين المستمعين؟
   - هل يبدو وكأنه يتحدث مع الحاضرين؟

- هل يبدو صريحاً و خلصاً؟
- هل يبدو أنه يفكر في أن ما يقوله مهم بالنسبة لهم وللمستمع؟

كما أشار (وليم ماكولاف، 2005، 50- 52) إلى خمس خطوات لإعداد أو للتخطيط لموضوع الحديث تخطيطاً جيداً منها:

1. تحديد موعد إلقاء الحديث.
2. تحديد مكان إلقائه.
3. تحديد نوعية الجمهور الحاضرين.
4. تحديد موضوع الحديث.
5. كيفية إلقاء الحديث.
6. السبب الذي يجعل هذا الحديث ضرورياً.

ولتفعيل العمليات السابقة بشكل جيد على المتحدث أن يفكر عندما يسعى للتخطيط لأي حديث بمحاولة الإجابة عن سؤال (لماذا أفعل ذلك؟)، ولكي تتم الإجابة عن هذا السؤال نتناول الآتي:

أ. **اختيار مادة الموضوع**: فعلى المتحدث أن يعرف الكثير عن موضوعه أكثر مما يمكنه استخدامه في حديثه، هذا يعني تمتع المتحدث بموهبة اختيار المادة التي سيضمنها حديثه، أو تلك التي سيستبعدها.

ب. **وضع الخطوط العريضة للحديث**: وهذه العملية تستلزم أن يرتب المتحدث المادة المنتقاة في نظام منطقي، وبعد أن يتم ذلك يجب على المتحدث أن يبتعد عن المادة التي رتبها؛ ليعاودها مرة أخرى بعين ناقدة، ليغير منها ما يشاء بما يتلاءم مع الموضوع من جهة ومع جمهور المخاطبين من جهة ثانية، وبعد ذلك يتركه المتحدث مرة أخرى ليعاوده للمرة الثانية، ثم يكتب ملخصاً حول النقاط الرئيسة الواردة في الموضوع.

ج. **التدريب**: ويتم في هذه المرحلة استخدام الملخص المكتوب للتدريب على كيفية عرض الموضوع أمام الآخرين، بمعنى أن المتكلم يحاول محاولة جادة لتقليد

حالات الحديث الفعلية على قدر ما يستطيع من الدقة، فإذا استطاع أن يدخل إلى القاعة التي سيلقي فيها الحديث، فليفعل ذلك، ثم يسعى المتكلم ليحصل على شخص أو شخصين يمثلان الجمهور المخاطب؛ لكي تكون محاكاته للموقف أقرب ما تكون إلى الواقعية.

د. **تحديد موقع الحديث**: لا ينبغي للمتحدث أن يترك شيئاً للمصادفة، يجب عليه أن يتحقق من وجود كافة المواد والأجهزة التي يحتاجها، حاول أن تتنبأ بما يمكن أن يشتت انتباه المستمعين، وفي ضوء هذه المشتتات يجب اتخاذ التدابير اللازمة لمنع هذا التشتت أو الحد منه قدر الإمكان.

الفصل الثالث

المستويات المعيارية للتحدث

المقدمة

أولاً : المستويات المعيارية الضرورة والمفهوم

ثانيًا : أهداف تحديد مستويات معيارية للتحدث

ثالثًا : المستويات المعيارية الأجنبية للتحدث

رابعًا : المستويات المعيارية العربية للتحدث

خامسًا : المستويات المعيارية للتحدث تصنيف مقترح

الفصل الثالث

المستويات المعيارية للتحدث

المقدمة

التحدث هو ثاني الفنون اللغوية من حيث الاكتساب، وهو الفن التالي لفن الاستماع، حيث إن الطفل لا يستطيع أن يتحدث إلا في ضوء ما سمعه من قبل، وفي ضوء ما سيقرؤه بعد ذلك، وتزداد هذه المهارة (التحدث) كلما ارتقى الطفل في النمو، فإذا كان الاستماع هو فن فهم الرسالة اللغوية، أي أنه فن استقبالي، فإن التحدث هو فن إفهام الرسالة للآخر، أي أنه فن إنتاجي، وكلا العمليتين: الفهم والإفهام هما جوهر عملية التواصل اللغوي.

والتحدث ليس عملية سهلة أو بسيطة كما يتخيل البعض، إنه عملية غاية في التعقيد، حيث إن المتحدث قبل أن يتحدث إلى الآخر لابد أن يكون لديه دافع للتحدث أو بتعبير آخر لابد أن يستثار لهذا الحديث أو ذاك، سواء أكانت هذه الاستثارة استثارة داخلية نابعة من الفرد ذاته، كأن يريد أن يعلم الآخر بشيء ما، أو يعرض له معلومة، أو يسدي له نصيحة، وقد تكون هذه الاستثارة خارجية، كأن يوجد من يسأل والمتحدث يجيب عن هذه الأسئلة، أو أن يوجد من يستعلم المتحدث عن شيء ما وهكذا، والمتحدث في كل ذلك لا يتحدث مجموعة من الكلمات، أو الجمل أو العبارات فحسب، بل إنه قبل كل ذلك لديه فكرة أو موضوع أو هدف يريد عرضه أمام جمهور بأسلوب سهل أو بسيط، أي أن المتحدث قبل أن يتواصل مع الآخر يحدد موضوعه بشكل دقيق، وهذا الموضوع يحوي مجموعة من الأفكار التي يريد أن تصل إلى المتلقي أو المستمع، وهذا الجانب يطلق عليه اسم الجانب الفكري لعملية التحدث، وبعد أن يحدد لبنات هذا الجانب ينتقي لها الألفاظ والجمل، والعبارات، والتراكيب، والفقرات المعبرة عن الموضوع وما يحويه من أفكار، ويحدد كذلك طريقة

ترتيب خاصة لعرض هذه اللبنات، وهذا الجانب يطلق عليه اسم الجانب اللغوي لعملية التحدث أو ما يطلق عليه اسم الجانب الصياغي وكلا الجانبين السابقين (الفكري، واللغوي) جانبان غير ظاهرين للمستمع أو للرائي، لأنهما عمليتان داخليتان تتصلان اتصالا ًوثيقاً بالمتحدث ، ولكن ترجمان عملية التحدث هذه تتمثل في عملية التصويت الإنساني Human Phonation، وهذه العملية تمثل الجانب الفسيولوجي لعملية التحدث، حيث إن الصوت الإنساني ينتج بتأثير هواء الزفير والخارج من الرئتين والذي يصل إلى الوترين الصوتيين واللذين يمثلان نقطة الاعتراض الأولى لهذا الهواء، مما ينتج معه حدوث ذبذبات صوتية، ثم تتشكل هذه الذبذبات عن طريق أعضاء النطق المختلفة، ليخرج الصوت اللغوي حاملاً الألفاظ والجمل التي يريد المتحدث إسماعها للمتلقي، ولا تقتصر عملية التحدث عند هذا الحد فقط، ولكن تتضمن جانباً آخر مهمًا، ويتمثل هذا الجانب في اعتماد المتحدث على لغة مرئية لا صوتية، وهذه اللغة اصطلح على تسميتها اسم لغة الجسد Body Language أو ما يسمى باسم اللغة المصاحبة Paralinguistic - والذي يعود إليه الفضل في هذه التسمية هو عالم اللغة الأمريكي هيل Hill, A.A. في كتابه مقدمة في التراكيب اللغوية- وهذه اللغة المصاحبة تتمثل في الإشارات الجسمية والتلميحات والحركات الملازمة للأداء الكلامي، والتي تسهم في تحقيق عملية التواصل اللغوي، ونتيجة لهذه الطبيعة المعقدة لفن التحدث قال اللغويون: إن التحدث هو اللغة، وقديماً قال الشاعر:

إن الكلام لفي الفؤاد وإنما جعل اللسان على الفؤاد دليلاً

وقديما قيل أيضاً: تكلم أعرف من أنت.

ولقد فرق (رشدي طعيمة، 2004، 186) بين مصطلحات ثلاثة ترتبط بفن التحدث وهي: الكلام Speaking ويقصد به القدرة على الاستخدام الصحيح للغة Usage، بينما يقصد بالتحدث Taking القدرة على الاستعمال المناسب للغة في سياقها، والتحدث هنا بخلاف الكلام، حيث يشمل اللغة اللفظية وغير اللفظية،

وعندما يؤدي أحد أطراف عملية الاتصال دور المتكلم، فإن الجانب الإنتاجي في الموقف يطلق عليه لفظ القول Saying.

أولاً: المستويات المعيارية الضرورة والمفهوم

تشهد المنظومة التعليمية في العالم كله تقريباً حركة نشطة نحو الجودة الشاملة في كافة عناصر هذه المنظومة من الاهتمام بالمعلم، والطالب، والمنهج، ودور هذه المؤسسة في المشاركة المجتمعية، وذلك سعياً لرفع مستوى الأداء في مختلف جوانبها، ولقد استلزم هذا أن تنشط أيضاً التوجه نحو المعايير والدعوة إلى تقنين العمل في مختلف جوانب هذه المنظومة بوضع معايير إجرائية تسهم في تطوير العمل وفي تقويمه في آن واحد.

وتحدد هذه المعايير جوانب الجودة في عملية التعليم، وذلك بتحديد أطرها العامة، ومدة الدراسة في كل برنامج تعليمي، وإجراءات تقييم الطالب، والموارد والإمكانيات الضرورية لذلك، وقد كان السبب في وضع مثل هذه المعايير ما يتعرض له العالم اليوم من التغيرات العالمية في جميع المجالات والمناحي المعرفية، والاقتصادية، والاجتماعية، والثقافية، والتعليمية، وهذه التغيرات تمثل تحديات تواجه كافة المؤسسات، والمنظمات، وتتطلب من القائمين على أمر التعليم في مختلف دول العالم من تضافر الجهود لمواجهة هذه التحديات بأسلوب علمي، يقوم على التخطيط الدقيق لها ، وتوصيف الأداءات توصيفاً دقيقاً في ضوء ما هو كائن وما يستطيع الطلاب أداءه، علاوة على توفير أدوات قياس مناسبة لهذه المعايير.

وتفرض التحديات السابقة على المناهج ضرورة التحديث المستمر لمحتواها، لمسايرة المعارف والتغيرات العالمية، كما تفرض ضرورة وضع معايير متفق عليها تستند إلى المعايير الدولية لمنتج التعليم.

وتعد المستويات المعيارية موجهات أو خطوط مرشدة، تعبر عن المستوى النوعي الذي يجب أن تكون عليها جميع مكونات العملية التعليمية من طلاب ومعلمين وإدارة ومناهج ومبان ومصادر تعليمية، وغير ذلك من عناصر العملية التعليمية، ولهذا أدركت الدول على كافة المستويات ضرورة الأخذ بالمستويات المعيارية في جميع عناصر العملية التعليمية.

فعلى المستوى العالمي: نجد الولايات المتحدة الأمريكية التي قامت بحركة إصلاح قائمة على المعايير القومية شملت مراجعة وتقويم وتطوير المناهج وقد كان هذا بعد صدور التقرير المهم أمة في خطر Nation at Risk وهكذا فإن الشعور بالحاجة إلى تعليم فعال قادر على تحسين حياة الأمريكيين، أدى إلى ضرورة تقويم شامل لأهداف وسياسات نظم التعليم وليس في أداء هذه النظم فحسب، ومن ثم العمل على إنشاء معايير تربوية يتم بموجبها تقويم وتطوير النظام التعليمي.

وقد أدت المخاوف المتزايدة حول الإعداد التربوي لشباب الأمة الأمريكية، بعد نشر تقرير أمة في خطر، أدت إلى عقد الرئيس بوش الأب قمة تربوية عام 1989، شارك فيها الرئيس وحكام الولايات، وتم فيها الدعوة إلى إعداد أهداف تربوية من شأنها أن تحقق لأمريكا موقع الصدارة في التنافس الدولي.

في نفس الوقت الذي بدأت فيه بعض المنظمات المهنية كالمجلس الوطني لمعلمي الرياضيات NCTM في كتابة النسخ الأولية لمعايير التقويم والمناهج للرياضيات بالمدارس، والتي تم الانتهاء منها بحلول عام 1989، وبعد عام ونصف من عقد القمة التربوية للرئيس بوش الأب، صدر بيان رسمي نشر قبل انتهاء فترة ولايته، وذكرت في هذا البيان الأهداف التي يجب أن يتوخاها نظام التعليم في أمريكا، وبعض المبادئ التي يجب أن توجه قافلة التعليم في الولايات، وكان أبرزها ما يلي (أحمد المهدي عبد الحليم، 2005، 1102):

أ. جميع الأطفال في الولايات المتحدة سيبدءون التعلم وهو مستعدون له.

ب. لا تقل نسبة المتخرجين في المدارس الثانوية عن 90٪ من أعداد الطلاب الذين أكملوا المرحلة الابتدائية.

ج. وجوب إجراء تقويم مطرد ومنتظم لأداءات الطلاب في الصفوف الرابع والثامن والثاني عشر، ويلزم التأكد من كفاءتهم في العلوم الأساسية: اللغة الإنجليزية، والرياضيات والعلوم والجغرافيا والتاريخ، بالإضافة إلى نضجهم الاجتماعي كمواطنين في مجتمع منتج.

د. يتعين أن يكون الطلاب الأمريكيون أوائل الطلاب على المستوى العالمي في تحصيل العلوم والرياضيات.

ه. أن يتحرر جميع الأمريكيين من الأمية، وأن يتسلحوا بالمعارف والمهارات اللازمة للتنافس في سياق النظام الاقتصادي العالمي، وأن تزداد كفاءتهم في ممارسة حقوق المواطنة وواجباتها.

و. أن تهيئ جميع المدارس في أمريكا بيئة منضبطة تؤدي إلى التعلم الحقيقي وتحرر أمريكا من المخدرات والعنف.

وبعد صدور هذا البيان تم إنشاء لجان مسئولة عن تنفيذ وتطبيق الأهداف الجديدة، ومنها لجنة الأهداف القومية للتعليم The National Education Goals Panel (NEGP) والمجلس القومي للمعايير التربوية والاختبارات The National Council on Education Standards and Testing (NCEST)، وبدأت هذه اللجان تعمل من خلال طرح مجموعة من الأسئلة مثل: ما المواد التعليمية المناسبة؟ ما أنواع وسائل وأدوات التقويم المستخدمة؟ ما معايير الأداء التي ستوضع لهذه المواد والأدوات المختارة ؟ كما نجد حركة المعايير في بريطانيا، والتي استهدفت أربعة مجالات وهي: نواتج التعلم، المناهج، التقويم، تحصيل الطلاب، أما على المستوى العربي نجد مشروع المعايير القومية للتعليم في مصر، والذي هدف إلى تطوير التعليم والنهوض بمناهجه، كما قامت قطر بوضع معايير للمناهج الجديدة في اللغة العربية، واللغة الإنجليزية، والرياضيات، والعلوم، والتي هدفت من خلالها إلى تشجيع المتعلمين على اكتساب المهارات المختلفة، كذلك وضعت سوريا مشروعاً للمعايير الوطنية للمناهج من رياض الأطفال وحتى الثانوية العامة.

علاوة على ما سبق حرصت بعض الجمعيات العلمية بالاهتمام بهذا الجانب، حيث خصصت الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس مؤتمرها السابع عشر بعنوان: مناهج التعليم والمستويات المعيارية، والذي عقد بدار الضيافة بجامعة عين شمس في الفترة من 26-27 من يوليو سنة 2005 ميلادية.

مما سبق يتضح لنا أهمية المستويات المعيارية لوضع مناهج متطورة تواكب التغيرات العالمية ومتطلبات العصر، ويبرز من بين تلك المناهج منهج اللغة العربية بشكل عام، فللغة العربية مكانة خاصة في جميع المراحل التعليمية، لأنها لغة الثقافة والتعليم، كما أنها لغتنا الأم التي تحتم علينا ضرورة المحافظة عليها وإغناءها ورعايتها، لأن في المحافظة عليها محافظة على هوية الأمة العربية بأسرها، وحفاظاً على مقدرات هذه الأمة ومكانتها بين الأمم الأخرى.

أما عن مفهوم المستويات المعيارية فلقد حظيت هذه الكلمة Standards في المجال التعليمي بمعان عدة، وأيضاً كان لها ظلال من المعاني، حيث عرفت بأنها الحاجات الرسمية والمداخل التي يتم تحديدها للأداء المقبول (Koralewski, John، 2000، 2).

كما تم إعداد مستويات معيارية للغة الإنجليزية من خلال المجلس الوطني لمعلمي اللغة الإنجليزية National Council of Teachers English (NCTE) سنة 1992، وتم تحديد هذه المستويات المعيارية استناداً إلى مناقشات مستفيضة بين المعلمين في جميع أنحاء الولايات المتحدة الأمريكية عن تحديد أهداف مركزية للغة الإنجليزية، حيث حددت مجموعة من المعايير لمحتوى فنون اللغة الإنجليزية، حيث عرف المجلس الوطني (National Council of Teachers English ، 1992، 1). هذه المستويات بأنها عبارات عامة تصف ما ينبغي على الطلاب معرفته من فنون لغوية، ويكون لديهم القدرة على فعله وممارسته في فنون اللغة بصفة عامة.

أو هي مجموعة من الجمل العامة التي تحدد المعرفة الضرورية والمهارات التي ينبغي على الطلاب اكتسابها، والمعرفة الضرورية تشتمل على ما ينبغي على هؤلاء الطلاب معرفتها ، كما أنها تتضمن المعلومات الأكثر أهمية بالنسبة لهم مثل: المبادئ، والمفاهيم، والتعميمات ، أما عن المهارات الضرورية فتتمثل في قدرة الطلاب والمعلمين على أداء مهارات معينة مثل: طرق التفكير، والعمل، والاتصال، ومهارات البحث، كما أن المعايير تتضمن السلوكيات والاتجاهات المرتبطة بالنجاح (Lou Mecloskey, Marry, 2003, 3).

كما يقصد بالمستويات المعيارية ما يتوقع من الطلاب معرفته، ويكون لديهم القدرة على أدائه كقراء، وكتاب، وكمتصلين، وباحثين (Office of Curriculum and Standards, 2002, 1).

فالمعايير هي جمل خبرية تحدد ما ينبغي أن يعرفه الطلاب من معلومات ومعارف عن اللغة، وما يجب أن يتقنوه من مهارات اللغة، ويتكون كل مستوى من مؤشرات الأداء الدالة على تحقق كل مستوى من المستويات التي يتوقع أن يتعلمها التلاميذ بنهاية المرحلة التعليمية (علاء الدين حسن سعودي، 2004، 9).

كما عرف (وليم عبيد، 2004، 30) المستوى المعياري بأنه ما ينبغي أن يعرفه الطالب (المتعلم)، وما يمكن أن يقوم بأدائه من المهارات العقلية والعملية، وما يكتسبه من قيم وسلوكيات.

وتتكون المعايير من الآتي (وزارة التربية والتعليم، 2003، 161):

1. **المجالات Domains**: وهي الفروع الرئيسة أو الموضوعات الكبرى التي تتضمنها المادة.
2. **المستويات المعيارية Standards**: وهي عبارات عامة تصف ما يجب أن يصل إليه المتعلم من معارف، ومهارات، وقيم نتيجة لدراسة محتوى كل مجال.
3. **علامات مرجعية Benchmarks**: وهي عبارات عام تصف ما يجب أن يصل إليه المتعلم في كل مكون من مكونات المعيار، وتكون صياغتها أكثر تحديداً من صياغة المعيار.
4. **المؤشرات Indicators**: وهي عبارات تصف الإنجاز (الأداء) المتوقع من المتعلم لتحقيق علامات الطريق، وتتدرج في عمقها ومستوى صعوبتها وفقاً للمرحلة التعليمية، وتتصف صياغتها بأنها أكثر تحديداً وأكثر إجرائية.
5. **قواعد التقدير Rubrics**: وهي قواعد لقياس وتقدير أداء المتعلم في ضوء المؤشرات وتتدرج من ضعيف، ومقبول، وجيد، وجيد جداً، وممتاز، ويعتبر الحد الأدنى لتحقيق المؤشر الحصول على تقدير جيد.

كما أن المعيار هو التعبير الفعلي عن الظاهرة موضع الدراسة الذي يمكن استخدامه، لتحديد ما إذا كان فرد من الأفراد متفوقاً عقلياً أو مهنياً أو لغوياً أم لا، أي أن المعيار مستوى الأداء الذي يصل إليه الفرد في مجال تقدره الجماعة، ويعرفه المجلس الوطني الأمريكي لمعلمي الرياضيات بأنه عبارة تستخدم للحكم على جودة المنهج، أو طرائق التدريس أو أساليب أو التنمية المهنية للمعلمين، وهي أيضاً عبارات تصف ما ينبغي أن يعرفه المتعلمون ويستطيعون القيام به (محمد جابر قاسم، 2005، 18).

وفي ضوء العرض السابق لمفهوم المستويات المعيارية نشير إلى أن هذه المستويات عبارة عن مواصفات الأداء التي ينبغي على الطلاب ممارستها عند استخدام اللغة، أو هي مجموعة من التوقعات الواضحة عند تعليم وتعلم الفنون اللغوية المختلفة، علاوة على تقويم امتلاك الطلاب للمؤشرات السلوكية تقديراً كمياً وكيفياً.

من خلال التعريف السابق نشير إلى أن المستويات المعيارية تتضمن ما يلي:

أ. مجموعة من المعلومات والمعارف والمهارات والقيم التي يجب أن يمتلكها الطلاب في جميع مراحلهم الدراسية.

ب. أنها تتضمن مجالات مختلفة، هذه المجالات تشمل فنون اللغة وفروعها.

ج. تناسب هذه المعلومات والمهارات مستويات الطلاب، بحيث يكون لديهم القدرة على ممارستها وتنفيذها بشكل صحيح.

د. التقدير الكمي في ضوء متصل من الدرجات Rubric أهم السمات المميزة لثقافة المستويات المعيارية.

ثانياً: أهداف تحديد مستويات معيارية للتحدث

حدد (القسم التربوي بولاية كاليفورنيا Curriculum Development and Supplemental Materials Commission 2007، 48) أن تحديد مستويات معيارية للتحدث تستهدف إكساب المتعلمين تنمية اللغة الاستقبالية والتعبيرية في آن واحد، والاحتفاظ بمستوى متقدم في كلا الجانبين الإنتاج الشفوي، والاستقبالي، حيث تمكنهم من إنتاج جمل صحيحة ودقيقة، مع إتاحة الفرص الكافية لإنتاجها، ومن الأهداف التي حددت لذلك ما يلي:

أ. تدريب التلاميذ على المحاكاة والنمذجة الصحيحة للغة المنطوقة.

ب. التدريب على نطق جمل بسيطة في بداية الأمر على أن ترقى هذه الجمل في المستوى والتركيب بعد ذلك.

ج. توفير الفرص المتعددة لتكرار الجمل المسموعة.

د. تعديل السلوك اللغوي المنطوق، وحذف الأنماط غير الصحيحة.

ه. إكساب الطلاب مجموعة من الاستراتيجيات الجيدة لإنتاج الكلام.

ولتحقيق الأهداف السابقة فقد حددت مجموعة من الأنشطة التدريسية Instructional Activities ومنها ما يلي:

1. القراءة بصوت مرتفع (القراءة الجهرية)، والمناقشة الجماعية حول الفنون الأدبية المختلفة، والمفردات الواردة في النصوص، وكذلك المناقشة حول بعض أحداث القصة المسموعة.
2. البدء بأصوات الحروف وتنمية مهارات الوعي الصوتي لدى الأطفال.
3. الربط بين أصوات الكلمات في مجموعات والنطق بها.
4. استخدام الكلمات التي يجيد الطلاب كتابتها.
5. التركيز على تعليم المفردات في أول الأمر، لأنها اللبنات الحقيقية لعملية التحدث.
6. توفير العديد من الفرص أمام الطلاب للاستماع النشط.
7. إعادة حكاية الطلاب لقصص سبق لهم سماعها من قبل.
8. تشجيع الطلاب على رواية القصص، مع التركيز على بعض الظواهر النطقية مثل النبر، والتنغيم، وتمييز الحركات.
9. تدريب الطلاب على المناقشة التفسيرية للمسموع، على أن يتم ذلك في جميع المواد الدراسية.

ثالثاً: المستويات المعيارية الأجنبية للتحدث

حدد (القسم التربوي لولاية يوتا Utah State office of Education 1992، 61-62) مستوى معيارياً للتحدث وهو مشاركة المتحدث للآخرين في أفكارهم، مستخدماً المفردات المناسبة لطبيعة الجمهور ولطبيعة الموقف، ويتضمن هذا المستوى المؤشرات التالية:

1. نطق الأصوات نطقاً صحيحاً، لإفهام الآخر ما يقوله المتحدث.
2. يتحدث بصوت مناسب لطبيعة الموقف.
3. يذكر اسمه ورقم هاتفه بشكل صحيح.
4. يغني قصيدة قصيرة، أو يلقي قصيدة من ذاكرته بشكل معبر.
5. يقدم تقريراً شفوياً عن الأحداث التي مرت به بشكل مرتب ومنظم.
6. يتحدث عن بعض هواياته.
7. يتحدث عن شعوره أو أحاسيسه.

ومن المستويات المعيارية للتحدث ما حددته (ولاية إنديانا Indiana State Board of Education، 2000، 10-12) حيث يستطيع الطلاب صياغة الجمل والعبارات للاتصال الشفهي مع الآخرين، كما أنهم يركزون على وحدة الموضوع المنطوق وتماسكه، ومن هذه المستويات ما يلي:

المستوى المعياري

تنظيم الموضوع في الاتصال الشفوي: ويتضمن هذا المستوى ما يلي:

أ. اختيار الفنيات الصالحة لتقديم موضوع الحديث ونهايته بشكل دقيق.

ب. تعرف المتكلم على العناصر الأساسية لعملية التحدث، والتي تتضمن: مقدمة الموضوع، والانتقال من فكرة إلى أخرى، صلب الموضوع، والخاتمة المناسبة له.

ج. استخدام مجموعة من الوسائل المعينة لإفهام المستمع منها: الوسائل البصرية، التخطيطات، الوسائط الإلكترونية، حتى يتسم الموضوع بالوحدة والاتساق والتماسك.

د. التحدث بتلقائية دون إعداد سيناريو مسبق معد لهذا الغرض.

ه. مراعاة خصائص الجمهور المستمع وميوله، مع توظيف فنيات الاتصال اللفظي وغير اللفظي في أثناء الحديث.

المستوى المعياري

تحليل وتقويم وسائط الاتصال الشفوي، ويتضمن هذا المستوى المؤشرات التالية:

أ. الحكم على الأفكار المعروضة في أثناء عملية التحدث.

ب. المقارنة بين الأفكار المعروضة في الوسائط، وتحديد التناقض الموجود بها.

ج. الحكم على لغة الحديث، ومدى مناسبة النغمات، واتساق الأفكار ودقتها مراعاة لطبيعة الجمهور.

د. تحليل الأهمية الهرمية للحديث، وللأفكار المتضمنة فيه.

ه. الحكم على المتحدث من حيث: مدى وضوحه، كفاءته في عرض الموضوع، وتأثيره على الآخرين، ومدى الاتساق بين أفكاره التي يعرضها، وتأكيده على النقاط المهمة في المسموع، وعيه بالعناصر التنظيمية للموضوع (مقدمة، وسط، ونهاية)، طريقة اختياره للكلمات والجمل والعبارات، واستخداماته اللغوية، ومدى صحتها اللغوية.

و. الحكم على أنواع الأدلة والبراهين التي أوردها المتحدث، وتحديده لعلاقات السبب بالنتيجة، وتبيانه للمتشابهات في الموضوع أو للتناقضات المتضمنة فيه، علاوة على تحديده وإظهاره لانفعالاته، وللعلاقات المنطقية بين الأفكار المعروضة.

ز. تحديده لتأثير الوسائط المتعددة وحكمه عليها.

ولتفعيل المستويات المعيارية السابقة يمكن ذكر مجموعة من التضمينات أو التطبيقات التربوية لهذا المجال كما يلي:

1. تقديم مجموعة من العروض القصصية، والتي تتضمن ما يلي:

أ. التسلسل القصصي للأحداث، وتحديد أهميتها للجمهور المستمع.

ب. تحديد الأماكن المؤثرة على أحداث القصة.

ج. الوصف الدقيق لبعض التفاصيل، المشاهد، أو الأصوات، أو الابتسامات، أو الأحداث، أو التحركات، أو الإشارات التي تعبر عن الحالة النفسية للشخصية الواردة في القصة.

د. تحديد زمن القصة، وتطويره لأحداثها.

2. **تقديم موضوع تفسيري أو معلوماتي أمام الجمهور**، ويتضمن هذا الموضوع ما يلي:

أ. تقديم الأدلة المدعمة لفكرة الموضوع ولجوه العام، متضمنة مجموعة من المعارف والمعلومات المدعمة لهذا الموضوع أو ذلك.

ب. تقديم كافة المعلومات المرتبطة بالموضوع، بحيث تسمه بسمة الدقة والاتساق.

ج. تحديد العلاقات بين الأفكار والقيم التي تحملها.

د. الاستعانة بمجموعة من الوسائل البصرية، والتي توظف التكنولوجيا في عرض الموضوع مثل: الجداول والمخططات، الرسوم، والخرائط.

ه. استخدام المصطلحات الفنية استخداماً دقيقاً.

3. **تطبيق فنيات المقابلة**، وتتضمن ما يلي:

أ. الاستعداد لطرح مجموعة من الأسئلة.

ب. تدوين الملاحظات حول الاستجابات المطروحة أو المقدمة.

ج. استخدام اللغة استخداماً سليماً.

د. الاستجابة بشكل صحيح، وبفاعلية للأسئلة المطروحة.

ه. عرض الأفكار المرتبطة بالموضوع في الوقت المناسب.

و. تقديم تقرير شامل حول الموضوع.

ز. الحكم على طريقة النطق أو التعبير، ومدى التعقيد الموجود بالموضوع،

4. الاستجابة للأدب، وتتضمن ما يلي:

أ. الاستجابة الشاملة الواعية للعمل الأدبي.

ب. تحديد النقاط المهمة، وعرض وجهات النظر المختلفة تجاهها.

ج. الوعي بحركة فكر الكاتب أو المتحدث.

5. التقديم الوصفي للموضوع، ويتضمن ما يلي:

أ. تحديد النقاط الواضحة في الموضوع.

ب. تحديد العلاقة بين هذا العرض وعرض آخر لموضوع سابق.

ج. تحديد المحتوى الفعال والمؤثر حول الموضوع، والصور الذهنية المرتبطة به.

كما حدد للتحدث المستوى المعياري الآتي: استخدام الطلاب للغة في سياقات اجتماعية، ويتضمن هذا المعيار المؤشرات الآتية: District of Columbia Public School), 2000، 14):

1. يشارك في التحدث مع الآخرين (المعلمين، المهنيين، الكبار).
2. يطرح موضوعات جديدة بالإضافة إلى استجابته لموضوعات الكبار.
3. يطرح أسئلة مناسبة.
4. يطلب شرحاً أو تعقيباً من الآخر، أو يحثه على عرض وجهة نظره.
5. يعرض وجهة نظره بقوة ولكن دون تسلط.
6. يستجيب للشروح والتعليقات والأسئلة.
7. يقدم الأدلة المدعمة لوجهة نظره.

كما حددت (ولاية نيفادا Nevada State ، 2001، 21-25) مجموعة من المستويات المعيارية لفنون اللغة بصفة عامة للصفوف من الأول إلى الثاني عشر، ويستهدف وضع هذه المعايير إلى إمداد التلاميذ والطلاب بولاية نيفادا الأدوات والخبرات التي سوف تساعدهم، ليس فقط للنجاح في المدرسة ولكن أيضاً لاستخدامها طيلة حياتهم كقراء بارعين، وكتاب مجيدين، ومستمعين متفاعلين نشطاء،

وكمتحدثين لبقين قادرين على التفاعل، وتقديم الخبرات إلى الآخرين بشكل سهل وميسر، ومن هذه المستويات ما يلي:

1. **المستوى الأول**: يستمع الطلاب ويقيمون الاتصال الشفهي من حيث محتواه، وأسلوبه، وغرض المتحدث، وفرص الجمهور للتواصل مع الآخر، ويتضمن هذا المستوى ما يلي:

أ. **في مرحلة الرياض**، يستطيع الطفل تحقيق ما يلي:

- يستمع لتحقيق أغراض متعددة منها: الحصول على المعلومات، أو لحل مشكلة، أو للاستمتاع.
- ينتبه لقصة يسمعها، ويستجيب للمناقشات التي تتم حولها.
- يستمع لتنفيذ بعض التعليمات الشفهية.

ب. في المرحلة الابتدائية:

- تحديد الغرض من الاستماع للمتحدث مثل: الحصول على المعلومات، أو حل لمشكلة، أو للاستمتاع بما يقال.
- الانتباه والاستجابة للعرض المقدم من المتحدث.
- يتعرف على الاختلافات الواردة في المسموع.
- يتبع بعض التعليمات الشفهية البسيطة.
- يعيد ما قاله المتحدث بلغته الخاصة.
- تعرف اللغة التي تفوه بها المتحدث، وقدرتها على التمثيل الدقيق لثقافة المتكلم.
- يفسر كلام اللفظي للمتحدث، وكذا اللغة الإشارية، والتمييز بين الحقائق والآراء.

2. **المستوى الثاني**: يتحدث الطلاب حديثاً منظما، ومحدداً الأسلوب، والنغمة، والصوت، والوسائل المعينة لإفهام الجمهور، ويتضمن هذا المستوى ما يلي:

أ. **في مرحلة الرياض**، يستطيع الطفل تحقيق ما يلي:

- استخدام مجموعة من المفردات للاتصال بالآخر.
- يتحدث بوضوح وبكلام مفهوم.
- يشارك زميله في المحادثة، ويستجيب للأفكار المطروحة.
- يذكر خبراته السابقة، ويعيد حكاية قصة سمعها.
- إلقاء بعض التعليمات أو التوجيهات على الجمهور المستمع.

ب. في المرحلة الابتدائية، يستطيع التلميذ تحقيق ما يلي:

- يستخدم مفردات متنوعة للاتصال بالآخرين.
- يتحدث بوضوح ويفهم الجمهور المستمع.
- يقدم أفكاره للآخرين، ويطرح مجموعة من الأسئلة الصغيرة على جمهور المستمعين.
- يعدد خبراته في مجال معين، ويعيد حكاية قصة سمعها بنفس الترتيب الذي سمعه بها.
- يستعين بمفردات معينة والنطق بها للاتصال مع الآخرين.
- يستغل المواقف العامة للتحدث مع الآخرين، متحكماً في درجة صوته، مركزاً بصره على من يحادثه.
- يطرح أفكاره حول موضوع ما، ويدعم هذا الموضوع بالعديد من التفاصيل التي تثريه، متبعاً تسلسلاً منطقياً، مقسماً الموضوع إلى مقدمة، ومتن، وخاتمة (مقدمة، وسط، ونهاية).

3. **المستوى الثالث**: مشاركة الطلاب في المناقشات، أو لعرض معلومات، أو لتوضيح بعض الأفكار المعروضة، أو لتدعيم موقف، ويتضمن هذا المستوى ما يلي:

أ. في مرحلة الرياض، يستطيع الطفل تحقيق ما يلي:

- يدير الحوار بينه وبين زملائه.
- يطرح تساؤلات ويجيب عن أخرى.
- يشارك زملاءه في الأفكار والمعلومات المقدمة.

ب. في المرحلة الابتدائية، يستطيع التلاميذ تحقيق ما يلي:

- يدير حواراً بينه وبين زملائه ويشاركهم فيما يعرض من مناقشات.
- يطرح مجموعة من التساؤلات للحصول على مزيد من المعلومات، أو يجيب عن أسئلة لمنح الآخر معلومات.
- مشاركة زميله في المناقشات، والأفكار المطروحة.
- يستمع ويتحدث بفاعلية في المحادثات وفي المجموعات النقاشية.
- يسأل أسئلة متخصصة للحصول على معلومات أو تفاصيل إثرائية للموضوع المتحدث عنه.
- مشاركة الزملاء في الأفكار المطروحة، لتقديم معلومات أو معارف واضحة حول الموضوع.
- التعبير عن رأيه ووجهة نظره، مع تحديد الحقائق المرتبطة بالموضوع.

ومن هذه المستويات ما حدده (القسم التربوي بولاية مينسوتا Minnesota Department of Education 2003، 3-4) كما يلي:

في هذه المستويات سوف يتكلم الطلاب بفاعلية ووضوح لتحقيق مجموعة متنوعة من الأغراض، ولجمهور متنوع.

المستوى المعياري: يتواصل الطلاب بشكل دقيق من خلال الاستماع والتحدث، وتتحقق في هذا المستوى مجموعة من المؤشرات منها:

- المشاركة في متابعة وقواعد متفق عليها للحوار والمناقشات الرسمية.
- تنفيذ خطوة أو خطوتين من التعليمات أو الأوامر التي تلقي عليه.
- التواصل من أجل التعبير عن أفكار الفرد واحتياجاته ومشاعره أمام الآخرين.
- الاستجابة للشعر والأغاني.
- الرد شفوياً على بعض الأنماط اللغوية المسموعة.
- استخدام مستوى الصوت المناسب لحالة المتحدث ولطبيعة الموقف.
- إتباع مجموعة محددة من التعليمات المتفق عليها في أثناء عملية التحاور مع الآخر.
- يطرح مجموعة من التساؤلات، ويجيب عن تساؤلات أخرى.

كما حددت للتحدث المستوى المعياري التالي: استخدام الطلاب لعليمات التحدث والاستماع، وينضوي تحت هذا المستوى المؤشرات الآتية (North Dakota Department of Public Instruction، 2003، 11-15):

أ. يستخدم الطالب مهارات الاتصال اللفظية وغير اللفظية.

ب. يستخدم إستراتيجيات مختلفة للتعبير عن أفكاره في مواقف مختلفة.

ج. يفهم ويستجيب للإلماعات اللفظية وغير اللفظية أثناء عملية التواصل.

د. يتحدث لغرض ما.

ه. يوظف المواد المتاحة لتنمية الموضوع وتطويره.

و. يطبق فنيات النطق أثناء الحديث.

ز. يعطي ويستقبل تغذية راجعة أثناء عملية التحدث.

ح. يحلل ويقوم الرسالة المسموعة.

ط. يُلاءم بين التحدث ومواقف الاستماع المختلفة.

ي. يقدم أساليب مختلفة للتحدث.

كما حددت (إلين بربكيلي Ellen Brinkley ، 2003، 11-15) مجموعة من المستويات المعيارية للتحدث منها:

المستوى الأول: استخدام اللغة للاتصال في المواقف الاجتماعية ويتضمن هذا المستوى المؤشرات التالية:

- استخدام اللغة للتفاعل في المواقف الاجتماعية المختلفة.
- التحدث مع الآخر للتعبير عن الخبرة الشخصية للفرد، أو لتحقيق المتعة.
- استخدام مجموعة من استراتيجيات التعلم لتحقيق الكفاءة الاتصالية مع الآخرين.
- استخدام اللغة لتفاعل الطلاب مع بعضهم البعض داخل قاعدة الدرس.
- انتقاء الكلمات المعبرة عن الموقف أو المعبرة عن الرسالة اللغوية.

- التعبير عن الأفكار بشكل مسلسل متماسك، وبشكل واضح.
- الاستعانة بمجموعة من الإشارات الجسمية المعبرة عن المعنى، أو اللغة المرئية Visual Language.
- المشاركة في المحادثات وفق قواعد محددة ومنظمة.
- المشاركة في المناقشات الرسمية Formal Discussions.

رابعاً: المستويات المعيارية العربية للتحدث

انتقل مصطلح المعيار إلى مجالات العلوم التربوية والنفسية والاقتصادية والاجتماعية، حيث يستعمل المصطلح بصورة مجازية، وليست حقيقية في اختبارات الذكاء والتحصيل، واختبارات التشخيص، واختبارات الاستعداد والاتجاهات والميول، كما يستخدم المعيار في تقدير متوسط الدخل، وفي نسبة النماء الاقتصادي، وفي مدى توازن الميزانيات المالية. وفي هذه الحالات يشير المعيار إلى عدد يمثل متوسط مجموعة أعداد، ولكنه لا يشير إلى واقع أو وقائع حيوية، إذ أن المعايير الرقمية ليست حقائق، وإنما هي تمثيل رمزي Symbolic Representation. وقد يفيد هذا التمثيل الرمزي في رسم السياسات العامة كأن يقال: معيار القبول للصف الأول الابتدائي هو أن يكون الطفل في سن السادسة من عمره وهذا المعيار لا يعني أن الأطفال دون السادسة غير قادرين على التعلم، أو كأن يقال المعيار في متابعة الدراسات العليا هو ألا يقل المعدل التراكمي لإنجازات الطالب في المقررات المختلفة التي أنجزها عن (3) درجات من درجة نهاية هي (4)، وتوصف هذه المعايير بأنها تأشيرية، وليست تعبيراً عن الواقع، أو تجسيماً للوقائع الفعلية في الحياة المعيشة (أحمد المهدي عبد الحليم، 2005، 1095).

ومن المشروعات التي قدمت للغة العربية هي المستويات المعيارية التي أعدتها وزارة التربية والتعليم بدولة الإمارات العربية المتحدة، وقد استندت هذه الوثيقة على عدة منطلقات هي (وزارة التربية والتعليم، 2001، 12-14):

1. التركيز على مهارات الاتصال الشفوي والكتابي، وتوزيع المفاهيم والمعارف اللغوية والأدبية بما يتواءم مع مستوى الطالب ويلبي حاجاته الواقعية، وتوظيف

المعارف والمفاهيم الأدبية واللغوية بما يخدم مهارات الاتصال اللغوي وينميها بصورة متدرجة.

2. التركيز على القراءة بأشكالها: المنهجية والذاتية والحرة، ولاسيما قراءة نصوص من الأدب القصصي يتم توزيعها وتصنيفها بحسب مستوى الطالب وحاجاته العلمية والنفسية والعاطفية، وتوظيف المقروء في تنمية مهارة الكتابة والمحادثة من خلال محاور مدروسة تنمي عند الطالب مهارات التفكير من تحليل واستنتاج ونقد وتنبؤ، كما تنمي عنده التذوق للأدب والوعي بدور اللغة في حياته وحياة الآخرين.
3. تخصيص محور للبحث والتقنية بحيث يدرب المتعلم على كتابة التقارير والمقالات والأبحاث، وهو محور يبدأ من الصف الثاني في صورة غاية في البساطة يتعرف فيه الطالب بعض مصادر المعلومات ويستفيد منها وصولاً إلى كتابة بحث تجتمع فيه قواعد البحث العلمية المعروفة في الصفوف العليا.
4. إيلاء المكتبة المدرسية ومكتبة الفصل دوراً أساسياً في العملية التربوية من خلال إعداد قائمة بالقراءات الذاتية الموظفة في تدريبات الكتابة والمحادثة.
5. إيلاء تنمية مهارات التفكير بأنواعها المختلفة أهمية خاصة من خلال المهارات الشفوية والكتابية وما يتصل بها من عمليات التحليل والتقويم والمفاضلة والنقد.
6. التركيز على التعلم الذاتي الفاعل والمنوع، وتعزيز الجهود المبذولة لتغيير مفهوم التعليم في المنهج التقليدي التي تمنح المعلم الدور الرئيس أو الوحيد، فثمة مادة في صلب المنهج يقوم الطالب بقراءتها المتعددة والاستمتاع بها منفرداً، وتوظف فيما بعد في جانب من جوانب المنهج المتعددة، وتبعاً لهذا التغير في مفهوم المادة المنهجية فثمة تغيير في طرق التقويم والقياس يعزز مفهوم أن هذه الطرق لن تقتصر على قياس ما حفظه المتعلم أو استوعبه من معلومات، وإنما ستعزز قياس مهارات أخرى كثيرة إضافة إلى جوانب أخرى تتصل بتكوين شخصية المتعلم واتجاهاته.

7. وإذا كانت هذه الوثيقة تعد استجابة لرؤية دولة الإمارات العربية المتحدة السياسية لدور التربية والتعليم والشباب فإنها تنطلق من فكرة أنها قابلة للتطوير والتعديل على ضوء ما يستجد في حقل التربية والتعليم من أفكار ونظريات ونتائج عملية وما يرد من ملاحظات تطبيقية تجريبية في الميدان، فالتطوير عملية مستمرة تستجيب لحاجات المجتمع في عالم متغير باستمرار.

أما عن المستويات المعيارية للتحدث فقد حددت على الوجه التالي (وزارة التربية والتعليم، 2001، 66-72):

من الصف الأول إلى الصف الخامس الابتدائي

- المستوى المعياري: تنظيم مادة الاتصال الشفوي وتوصيلها:

1. يشارك في الحديث مع الآخرين.
2. يناقش زملاءه في بعض القضايا.
3. يستخدم كلمات وصفية عند الحديث عن الناس والأماكن والأحاديث.
4. يستخدم اللغة غير اللفظية (الإيماء والإشارة وتعبيرات الوجه).
5. يتحدث بوضوح وبسرعة مناسبة لنوع الخطاب.
6. يتحدث عن خبراته بترتيب منطقي.
7. يعيد القصص متضمنة الشخصيات والأحداث.
8. يعلق على الموضوع بحقائق وتفصيلات معززة.
9. يتجنب التكرار غير اللازم في الحديث.
10. ينظم الأفكار زمنياً أو حسب النقاط المهمة للمعلومة.
11. يضع مقدمة ووسطاً ونهاية لعرضه الشفوي.
12. يعزز عرضه الشفوي بالصور والرسومات.
13. يستخدم تفصيلات وأمثلة وقصصاً ليشرح المعلومة ويوضحها.

أما عن المعيار السابق فيتم من خلال:

1. يلقي القصائد والأناشيد.
2. يعيد سرد القصص مستخدماً قواعد القص الأساسية.
3. يعطي تعليمات من خطوات متعددة.
4. يقدم عروضاً شفوية سردية بحيث:

أ. يوضح المكان والموقف مستخدماً كلمات وصفية.

ب. يرى المستمع أحداث القصة من غير أن يقولها.

5. يقدم عروضاً شفوية معلوماتية بحيث:

أ. يرسخ فكرة أساسية أو موضوعاً محورياً.

ب. يصوغ أسئلة ليوجه دفة النقاش.

ج. يطور الموضوع بحقائق وتفصيلات وأمثلة بسيطة.

د. يطور استجابات شفوية للأدب بحيث:

- يلخص الأحداث والتفصيلات المهمة.
- يظهر فهماً لهم الأفكار والصور.
- يستخدم أمثلة من العمل لدعم استنتاجاته.

- المستوى المعياري: آداب المحادثة:

1. لا يخرج خروجاً لافتاً عند التحدث عن موضوع ما.
2. يتحدث بثقة مع الآخرين.
3. يظهر الاحترام للآخرين في أثناء الحديث.
4. يتبع النظام عند طلب الاستفسار.
5. يتقبل آراء الآخرين من دون تعصب لرأيه.
6. يرد بهدوء وموضوعية على الآراء التي لا تتفق مع رأيه.

من الصف السادس إلى الصف التاسع

- المستوى المعياري: تنظيم مادة الاتصال الشفوي وتوصيلها:

1. يؤكد النقاط المهمة ليساعد المستمع على تتبع الأفكار والمفاهيم الأساسية.
2. يدعم الآراء بالأدلة وبوسائل بصرية مستخدماً تقنيات مناسبة.
3. يستخدم التوقيت والوضوح في الصوت والتنغيم والإيماءات ليحافظ على اهتمام الجمهور وانتباهه.
4. ينظم المعلومات ليصل إلى أهداف محددة وليخاطب اهتمامات الجمهور.
5. يرتب التفصيلات والوصف والأمثلة بشكل فعال.
6. يستخدم إستراتيجيات الكلام متضمنة ضبط التنغيم ووضوح الصوت وتوقيت الكلام والاتصال البصري من أجل عرض فعال ومؤثر.
7. يصل الرسالة والمفردات والتعبير والصوت بالجمهور (يتواصل مع الجمهور بتلقائية وفاعلية).
8. يخطط لترتيب الكلام مراعياً المقدمة والمقاطع الانتقالية والملخص وخاتمة مؤثرة.
9. يستخدم صيغة المبني للمعلوم ولغة واضحة ومفردات مختارة تضفي الحيوية على العرض.
10. يطبق قواعد النحو الصحيحة، ولا يسكن الأواخر، ويراعي الوقت المحدد للعرض.
11. يستخدم التغذية الراجعة من الجمهور لتعديل العرض أو ترتيبه لتوضيح المعنى.
12. يختار إستراتيجيات مناسبة لتطوير المقدمة والخاتمة باستخدام اقتباسات وحكايات وأمثلة.
13. يستخدم وسائل بصرية ورسومات ووسائط إلكترونية ليعزز صحة العرض وقوته.

أما عن تطبيقات المستوى السابق فيتم من خلال ما يلي:

1. يقدم عروضاً شفوية سردية بحيث:

أ. يوضح سياق الحدث.

ب. يضمن عرضه تفصيلات محسوسة.

ج. يستخدم عدداً من الأدوات السردية مثل الحوار والتشويق.

2. يقدم عروضاً شفوية معلوماتية بحيث:

أ. يطرح أسئلة محددة ليجيب عنها إجابة شاملة.

ب. يطور الموضوع بحقائق وتفصيلات وأمثلة وشروحات بسيطة من مصادر مختلفة.

3. يقدم استجابات شفوية للأدب بحيث:

أ. يقدم تفسيراً للعمل يعكس فهمه لهذا العمل .

ب. ينظم العرض حول بعض الأفكار المهمة.

ج. يستخدم أمثلة من العمل لدعم استنتاجاته.

4. يقدم عروضاً شفوية إقناعية بحيث:

أ. يعرض الموقف عرضاً واضحاً.

ب. يضمن عرضه أدلة.

ج. يقدم المعلومات ضمن تتابع منطقي.

د. يشرك المستمع ويحاول أن يحصل على قبوله.

5. يقدم عروضاً شفوية حول بعض المشكلات بحيث:

أ. يعرض الأسباب والنتائج.

ب. يقدم حلاً واحداً على الأقل للمشكلة.

ج. يقدم أدلة مقنعة لدعم الحل الذي يقترحه.

6. يقدم تلخيصاً شفوياً لبعض المقالات والكتب بحيث:

أ. يضمن عرضه الأفكار الرئيسة والتفصيلات المهمة.

ب. يصوغ الأفكار بلغته هو إلا في المواضع التي يقتبس فيها من المصدر.

ج. يظهر فهماً كاملاً للمصدر ولا يقتصر على العرض السطحي.

7. يقدم ورقة بحثية بحيث:

أ. يطرح أسئلة دقيقة حول الموضوع.

ب. يقدم معلومات صحيحة عن الموضوع.

8. يضمن عرضه أدلة حصل عليها من مصادر مختلفة.

9. يوثق مصادره بالشكل الصحيح.

10. يستخدم وسائل عرض فعالة ومؤثرة.

- **المستوى المعياري: آداب المحادثة:**

1. ينتبه إلى إيماءات المستمعين وإشاراتهم.
2. يختار الوقت المناسب للمداخلات.
3. ينسب الآراء والأفكار إلى أصحابها.
4. يلتزم الحيادية في النقاش.
5. يستجيب استجابة تلقائية لما يدور حوله من حديث.

من الصف العاشر إلى الثاني عشر:

- **المستوى المعياري: تنظيم مادة الاتصال الشفوي وتوصيلها:**

1. يستخدم أسئلة للتأثير في المستمعين وجلب انتباههم.
2. يحلل اهتمامات المستمعين ويستخدم استراتيجيات مؤثرة (شفوية وغير شفوية).
3. يستخدم لغة مؤثرة منوعاً لغة الخطاب بحسب المقامات والأغراض.
4. يعرف متى يستخدم المؤثرات المختلفة بما في ذلك البصرية والموسيقية والصوتية لجذب انتباه المستمعين وتفاعلهم.
5. يطبق ما سبق له أن تعلمه في تنظيم مادة الاتصال وتوصيلها مظهراً وعياً بأهمية ذلك وتأثيره في المستمعين.

أما عن تطبيقات المستوى السابق فيتم من خلال:

1. يطبق تقنيات المقابلة بحيث:

أ. يحضر الأسئلة المناسبة ويطرحها بوضوح وثقة.

ب. يسجل ملاحظاته على استجابات الشخص المقابل.

ج. يستخدم لغة تظهر النضج والاحترام.

د. يستجيب للأسئلة بشكل صحيح ومؤثر.

ه. يظهر معرفة بالموضوع الذي يسأل عنه.

و. يستخدم الوسائل المناسبة للاحتفاظ بمادة المقابلة.

ز. يقوم عناصر المقابلة.

2. يقدم عرضاً تأملياً بحيث:

أ. يكشف عن أهمية بعض الخبرات أو الأحداث أو الاهتمامات الشخصية مستخدماً إستراتيجيات الخطاب المناسبة مثل السرد والوصف والشرح والإقناع.

ب. يعقد مقارنات بين تلك الخبرة أو الحدث وموضوعات أوسع لتوضيح تصوراته عن الحياة.

ج. يحقق توازناً بين وصف الحدث وربطه بأفكار عامة مجردة.

3. يقدم ورقة بحثية عن بعض الأحداث التاريخية بحيث:

أ. يوضح أهمية الحدث وتأثيره.

ب. يعرض تحليلاً للحدث من مصادر مختلفة.

ج. يظهر أهمية قراءة التاريخ ودورها في تكوين فهم عميق للواقع.

4. يقدم عرضاً نقدياً بحيث:

أ. يقدم فكرة عامة عن النص الذي ينقده وفكرة موجزة عن مؤلفه.

ب. يعرض مادة النص ضمن محاور واضحة محددة.

ج. يبين رأيه في وجهة نظر الكاتب.

د. يعلل سبب رفضه أو قبوله لأي فكرة يقدمها.

ه. يوضح مواطن القوة والضعف في النص.

و. يبين رأيه في تنظيم الأفكار وعرض المادة واللغة والأسلوب.

كما حددت وزارة التربية والتعليم المصرية مجموعة من المستويات المعيارية لفن التحدث روعي فيها ما يلي (وزارة التربية والتعليم، 2003، 68-69):

1. النظر إلى اللغة العربية على أنها أداة أساسية للتواصل الاجتماعي، بمعنى أن تتجه العناية إلى المهارات اللغوية كلها: الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة، والنظر إلى البنية اللغوية ومكوناتها، والأصوات، والمفردات، والتراكيب، والدلالات، ولذلك وضعت معايير خاصة بمهارات التواصل اللغوي، ومعايير خاصة بجوانب البنية اللغوية (الأصوات، والتراكيب، والقواعد التي تحكمها) علاوة على الأدب وتاريخه.

وتحت كل معيار من المعايير الخاصة بالمهارة اللغوية، أو بالبنية اللغوية وضعت مجموعة من المؤشرات الخاصة التي توضح الهدف المتوقع أن يصل إليه التلميذ أو الطالب بعد الانتهاء من المرحلة التعليمية.

وقسمت مراحل التعليم العام قبل الجامعي إلى أربع مجموعات بيانها فيما يلي:

- من (1-3).
- من (4-6).
- من (7-9).
- من (10-12).

فعلى سبيل المثال لبيان النمو في تقدم المهارة أو الجانب البنيوي في اللغة ظهر اتجاه إلى وضع المعيار الخاص بفن الاستماع في البداية، ثم وضعت المؤشرات الدالة عليه أو التي تكون موزعة على المجموعات السابقة التي أشير إليها، بحيث يستبين للقارئ مدى النمو الحادث في هذا المعيار في كل مرحلة.

ومما ينبغي أن نلفت النظر إليه هو أن بعض المعايير قد تستمر مؤشراتها من الصف الأول الابتدائي إلى الصف الثالث الثانوي، وأن بعض المعايير قد تتوقف مؤشراتها عند مرحلة معينة، ومثال ذلك مهارة تعرف الحروف والكلمات في القراءة، إذ أنها ينتهي تعلمها تماماً، أو ينبغي أن ينتهي تعلمها تماماً في نهاية الصف الثالث الابتدائي، وكذلك مهارة تمييز الأصوات وتعرفها في الاستماع.

2. التأكيد على الوظيفة، بمعنى أن يوجه تعليم اللغة إلى تمكين التلميذ أو الطالب من استخدام اللغة بيسر وسهولة في الحياة، ويظهر ذلك جلياً في اختيار المؤشرات المرتبطة باستخدام اللغة في الحياة في مجال التعبير الشفوي والكتابي، وفي مجال اختيار التراكيب اللغوية والقواعد وفي اختيار النصوص الأدبية...إلخ.
3. تأكيد التكامل، بمعنى أن ترتبط فنون اللغة بعضها ببعض، وأن تندمج البنية اللغوية مع المهارات اللغوية، ويتضح ذلك جلياً في ربط التراكيب والقواعد والبلاغة وتاريخ الأدب وفنونه بتدريس مهارات اللغة المختلفة، وبصفة خاصة مع مهارات الحديث والقراءة والكتابة، إذ ثبت من نتائج البحوث المختلفة أنه من الأفضل بالنسبة لقواعد اللغة وبلاغتها أن تقدم متصلة اتصالاً مباشراً بالموقف الطبيعي لاستخدام اللغة، كما ثبت أيضاً أن التراكيب والقواعد حين تدرس منفصلة عن الموقف، أو حين تدرس البلاغة منفصلة عن الأدب، فإن هذا وذاك سرعان ما ينسى ويندثر.
4. الإفادة مما كتب في مجال تعليم اللغات القومية في هذا الصدد، وقد أفدنا إفادة مباشرة مما قدمته بعض الهيئات في الولايات المتحدة الأمريكية وكندا، على أنه مشروع قومي لتعليم اللغة الإنجليزية كلغة أم في مراحل التعليم المختلفة. وقد أفدنا من هذه التوجيهات مع مراعاة الطبيعة الخاصة للغة العربية وتاريخها.

أما عن المستويات المعيارية للتحدث فقد حددت كما يلي (وزارة التربية والتعليم، 2003، 80-89):

المعيار الأول: نطق الأصوات والكلمات والجمل نطقاً صحيحاً، ويتضمن هذا المعيار المؤشرات التالية:

من الصف الأول إلى الثالث:

المؤشرات:

- ينطق الأصوات العربية نطقاً صحيحاً (الأصوات الصامتة).
- يميز في النطق بين الأصوات القريبة في المخرج مثل (السين، الصاد).
- ينطق الأصوات الأسنانية نطقاً سليماً.
- ينطق الحركات القصيرة والطويلة نطقاً صحيحاً.
- ينطق الكلمات نطقاً صحيحاً.
- يلقي ما يحفظ من الأناشيد بصوت واضح.
- ينطق الحروف المضعفة بحركاتها المختلفة.
- ينطق بعض الأصوات التي تنطق ولا تكتب.

من الصف الرابع إلى السادس:

المؤشرات:

- ينطق الكلمات نطقاً صحيحاً.
- ينطق الكلمات بسرعة مناسبة.
- يشترك في محاورة مع زميل له.
- يلقي حديثاً في الإذاعة بصوت واضح ونطق سليم.
- يتقمص بعض الشخصيات في تمثيلية.
- يتحدث بجمل تامة.
- يفصل فصلاً دقيقاً في النطق بين الحركات الطويلة والحركات القصيرة.
- يتحدث في سهولة ويسر.

من الصف السابع إلى التاسع:

المؤشـرات:

- ينطلق في حديثه بسرعة مناسبة.

- يعبر بصوته عن المواقف المختلفة كالاستفهام والتعجب.
- يضبط الأصوات ضبطاً صحيحاً.
- يقوم بدور مذيع.
- يبتعد عن تأثير العامية في حديثه.
- يضبط أواخر الكلمات ضبطاً صحيحاً في حدود ما تعلم من قواعد.

من الصف العاشر إلى الثاني عشر:

المؤشـرات:

- يعبر بصوته عن المواقف المختلفة تعبيراً جميلاً موحياً بالمعنى.
- يستخدم القواعد اللغوية استخداماً صحيحاً في حديثه.
- ينطلق في حديثه بسرعة كبيرة.
- يجري حواراً مع شخصيات كبيرة بسهولة.
- يلقي الشعر إلقاء معبراً.
- يتجنب اللازمات الصوتية أو اللغوية في حديثه.
- يستخدم التنغيم في حديثه.
- يستخدم الوقفات الصحيحة في حديثه استخداماً صحيحاً.

المعيـار الثـاني: اختيـار الأفكـار وتنظيمهـا تنظيمـاً مناسـباً، ويتـضمن هـذا المستوى المؤشرات التالية:

من الصف الأول إلى الثالث:

المؤشـرات:

- يحدد أفكاره.
- يرتب أفكاره.
- يعرض الأفكار بوضوح.
- يصف شيئاً رآه.

- يروي بعض القصص بأسلوب مترابط.
- يجيب عن أسئلة المعلم دون تردد أو خجل.
- يحدد الأفكار المرتبطة بفكرته.
- يختار الجمل المعبرة عن فكره.
- يلتزم بالفكرة التي يناقشها.
- يحكي قصة مستعيناً بصور مترابطة.

من الصف الرابع إلى السادس:

المؤشـرات:

- يلتزم في كلامه بالموضوع المطروح.
- يتجنب التفاصيل غير الجوهرية.
- يستخدم الأمثلة لتوضيح الأفكار.
- يدعم فكره ببعض الأفكار البسيطة.
- يرتب أفكاره في تسلسل.
- يربط الجمل ربطاً سليماً.

من الصف السابع إلى التاسع:

المؤشـرات:

- يلخص ما سمعه تلخيصاً دقيقاً.
- يعرض رأيه بشكل منظم وواضح.
- يرتب أفكاره في تسلسل منطقي.
- ينظم حديثه تنظيماً دقيقاً تستبين منه ما يقصده.
- يحكي بعض القصص بأسلوب مترابط.
- يربط موضوعه بموضوعات أخرى.
- يسوق الشواهد والأدلة على ما يقدم من أفكار.

- يعرض مسألة أو قضية على زملائه لأخذ رأيهم.
- يناقش مسألة تخص الآخرين.

من الصف العاشر إلى الثاني عشر:

المؤشـرات:

- يحدد الهدف من حديثه منذ البداية.
- يقدم أفكاره بأسلوب يثير الانتباه.
- يلخص ما ورد في الحديث من أفكار في نهايته.
- يتناول تفاصيل ما يناقش بموضوعية.
- يستوفي الكلام بحيث يحقق الهدف.
- يورد بعض المقترحات والتوجيهات.
- يتبنى رأياً ويدافع عنه.
- يلقي خطبة أو كلمة في زملائه.
- يشترك في مناظرة حجاجية.
- يعرض رأياً في قضية معينة.

المعيار الثالث: اختيار الكلمات والجمل والعبارات الصحيحة المعبرة عن مضمون الموقف/ ويتضمن هذا المستوى المؤشرات التالية:

من الصف الأول إلى الثالث:

المؤشـرات:

- يحدد الجمل المعبرة عن فكرته.
- يختار الكلمات المرتبطة بالموضوع.
- يعبر عن أحاسيسه ومشاعره بكلمات وجمل مناسبة.
- يستخدم تراكيب شائعة في المواقف والمناسبات الاجتماعية.
- يعبر عن بعض الصور والأحداث بجمل مفيدة.

- يستخدم عبارات الشكر والتحية والاعتذار.
- يعبر عن نفسه بجمل بسيطة في مواقف مختلفة.
- يصف شيئاً رآه.
- يعيد حكاية قصة سمعها.

من الصف الرابع إلى السادس:

المؤشـرات:

- يتحدث عن نفسه في بعض المناسبات العامة في تراكيب قصيرة صحيحة.
- يستخدم كلمات شكر وترحيب وتهنئة في مواقف حياتية مختلفة.
- يعبر عن حاجاته بتراكيب لغوية سليمة.
- يستخدم عبارات مناسبة للربط بين الأفكار.
- يعبر عن أحاسيسه ومشاعره.
- يضبط الكلمات ضبطاً صحيحاً في أثناء الحديث.
- يستخدم اللغة العربية الفصحى.
- يضبط بعض الجمل الشائعة (الفعلية البسيطة – الاسمية البسيطة).
- يعبر عن مواقف اجتماعية (تهاني – اعتذار).
- يستخدم عبارات التحية والاستئذان والاحترام والشكر.

من الصف السابع إلى التاسع:

المؤشرات:

- يعبر عن بعض المشكلات الاجتماعية بلغة مناسبة.
- يستخدم الكلمات المناسبة في الحوار.
- ينتقي الألفاظ والمفردات بعناية.
- يثق بنفسه حين يتحدث.
- يتحدث عن نفسه في بعض المناسبات العامة بكلمة مناسبة.

- يتحدث بوضوح وسرعة مناسبة.
- يرتب الجمل في تسلسل واضح معبراً عما يقصد.
- يستخدم الجمل والعبارات العربية الفصيحة.
- يعبر عن رأيه بجمل تامة.
- يقدم تقريراً شفهياً لزيارة.

من الصف العاشر إلى الثاني عشر:

المؤشـرات:

- يعبر عن حاجاته ومشاعره بتراكيب لغوية مترابطة.
- يستخدم الكلمات والتعبيرات التي تساعد على استمرار التواصل مع المستمعين.
- يملأ فراغات التوقف بعبارات تساعده على تسلسل أفكاره.
- يستخدم جملاً بها بعض الأخيلة والصور البيانية.
- يضبط كل ما يقوله ضبطاً صحيحاً.
- يحكي خبراته الشخصية وانطباعاته الذاتية عن مواقف.
- يتحدث في أدوار مختلفة لمواقف اجتماعية مختلفة.
- يستحق الحقائق المساعدة على بيان مقصده.
- يسوق الشواهد والأدلة المساعدة.

المعيار الرابع: استخدام الإشارات والملامح المعبرة عن مضمون الحديث، ويتضمن هذا المستوى المؤشرات التالية:

من الصف الأول إلى الثالث:

المؤشـرات:

- يستخدم إشارات مناسبة بجسمه ويديه.
- يعبر بوجهه عن الشعور بالفرحة.
- يعبر بوجهه عن الشعور بالدهشة.

- يعبر بوجهه عن الشعور بالتعجب.
- يعكس بوجهه ملامح الاعتراض.
- يعكس بوجهه ملامح الاستفهام.
- ينظر إلى المستمعين.
- يظهر على وجهه انطباعات ما يتكلم به.

من الصف الرابع إلى السادس:

المؤشـرات:

- يؤدي دوراً تمثيلياً بحركات معبرة عن الموقف.
- يعبر بيديه عن تأكيده لكلامه.
- يستخدم تعبيرات الوجه التي تقوي المعنى.
- يكيف صوته حسب الجمهور.
- يجامل حدثه بالابتسام أو الإيماء.
- يقبل على محدثه بوجهه.

من الصف السابع إلى التاسع:

المؤشـرات:

- يعبر بوجهه وإيماءاته ويديه عن مضمون قصة يحكيها أو نشيد يردده.
- يستخدم وسائل التنبيه الإشارية التي تجذب انتباه السامعين.
- يستخدم الإيماءات والإشارات وتعبيرات الوجه بصورة مناسبة.
- يستخدم الإشارات المناسبة والتلميحات.
- يشعر المتحدث بأهمية ما يتحدث فيه.

من الصف العاشر إلى الثاني عشر:

المؤشـرات:

- يقبل على مستمعيه بوجهه.

- يستخدم في أثناء الحوار تعليقات تلميحية تعكس وجهة نظره.
- يؤدي دوراً تمثيلياً في مسرحية.
- يتجنب استخدام الإشارات الموحية بالعنف والتهديد.
- يوافق بين ألفاظه وحركاته (أي استخدام الإشارات المناسبة).

المعيار الخامس: تكييف الحديث والالتزام بآدابه مع جمهور المستمعين، ويتضمن هذا المستوى المؤشرات التالية:

من الصف الأول إلى الثالث:

المؤشرات:

- يستخدم عبارات المجاملة.
- يستعين بصور ورسوم ليدعم حديثه.
- ينظر في أعين الآخرين في أثناء حديثه.
- يقبل على المشاركة في الحديث مع الآخرين.
- يدرك متى يتكلم، ومتى يصمت.
- يتحدث إذا طلب منه.
- يتحدث بصوت مناسب غير مرتفع عن اللازم.

من الصف الرابع إلى السادس:

المؤشرات:

- يتحدث حديثاً مناسباً من حيث الطول.
- يحاول الوصول إلى وجهات نظر الآخرين.
- يتحدث بأدب إلى الكبار.
- يدعم حديثه ببعض الفكاهة عندما يقتضي الأمر.
- يستشهد ببعض الأمثلة إذا لزم الأمر.
- يجري مقابلة بسيطة مع مسئول.

- يناقش زملاءه ويتحدث معهم بوضوح.
- يحترم وجهات نظر الآخرين.
- ينوع حديثه تبعاً لجمهور المستمعين.
- يستعين ببعض المعينات السمعية والبصرية لتأكيد كلامه.

من الصف السابع إلى التاسع:

المؤشـرات:

- يبدأ حديثه بمقدمة تثير انتباه المستمعين.
- يعرض وجهة نظره بموضوعية وتسامح.
- يدافع عن آرائه بلطف ومجاملة.
- يزاوج في حديثه بين المرح والجد.
- يظهر الود والاحترام للآخرين المختلفين معه في أثناء حديثه.
- ينوع حديثه تبعاً لجمهور المستمعين.
- يتفاعل بصورة ايجابية في مواقف التحدث.
- ينهي حديثه بخاتمة مناسبة.
- يحاور زملاءه في قضية عامة.

من الصف العاشر إلى الثاني عشر:

المؤشـرات:

- يحاور غيره بصبر وروية للوصول إلى هدفه.
- يستوفي الموضوع في حديثه دون إطناب ممل أو إيجاز مخل.
- يراعى رغبة الآخرين في الحديث فلا يستأثر به.
- يتحدث بسرعة مناسبة.
- يلتزم في حديثه بالوقت المحدد له.
- يصمت عندما تدعو الضرورة لذلك.

- يستخدم الفكاهة بحذر.
- يدير الحوار متبعاً مهارات الحوار.
- ينوع حديثه تبعاً لجمهور المستمعين.
- يشترك في حوار ديمقراطي ملتزماً بآداب الحديث.
- يستخدم بعض الرسوم البيانية.
- يتفاوض مع الآخرين بلباقة لتحقيق هدف معين.
- يناظر بأسلوب لبق يحترم مشاعر الآخرين.

ومن هذه المستويات المعيارية ما حدده المجلس الأعلى للتعليم بدولة قطر كما يلي (المجلس الأعلى للتعليم، 2004، 81):

المستوى المعياري: التحدث بغرض التواصل، ويتضمن المؤشرات التالية:

- فهم واستخدام الجملة الخبرية وأسلوبي الاستفهام والأمر في جمل بسيطة واضحة.
- طلب الإذن والرد على طلب الآخرين بالاستئذان من الطالب بالنفي والإيجاب.
- يتعلم الطالب أن يسأل عن التعليمات البسيطة وينفذها.
- وصف أحداث أو سرد قصة من واقع تجارب الطالب الشخصية بصوت مسموع.
- مثل سرد حدث ما بتفاصيله وذلك بإتباع الطريقة التي يقدمها المعلم.
- المشاركة الفعالة في الحوار وعرض الاقتراحات وتبادل الأدوار في الحديث.
- تبادل الآراء في تنظيم الأغراض في الصف.
- إعادة سرد القصص وترتيب الأحداث مستخدماً لغة القصة.
- تمثيل القصص المعروفة مع استخدام أصوات مختلفة للشخصيات.

كما حدد (وحيد حافظ، 2005، 38) مجموعة من المستويات المعيارية المناسبة لتلاميذ المرحلة الابتدائية كما يلي:

المعيار الأول: اختيار الأفكار الجيدة وتنظيمها تنظيماً يناسب الموقف، ويتضمن هذا المعيار المؤشرات التالية:

أ. يتحدث عن نفسه حديثاً مرتباً.

ب. يعبر – بشكل مترابط – عن مضمون قصة مصورة.

ج. يحكي قصة قصيرة بأسلوب مترابط.

د. يطرح الأسئلة بصورة جيدة.

ه. يجيب عن الأسئلة المطروحة إجابة وافية.

و. تكون لديه فكرة جيدة يتحدث عنها.

ز. يعرض فكرته بوضوح.

ح. يلتزم بالفكرة التي يعرضها.

المعيار الثاني: اختيار المفردات والتراكيب الصحيحة واستخدامها استخداماً مناسباً للموقف، ويتضمن هذا المستوى المؤشرات التالية:

أ. يمتلك مفردات لغوية كثيرة.

ب. يختار المفردات والتراكيب المناسبة للموقف.

ج. يستخدم تراكيب لغوية متنوعة.

د. يستخدم جملاً واضحة المعنى في حديثه.

ه. يستخدم جملاً طويلة في حديثه.

و. يعبر بتراكيب دقيقة عن شيء رآه.

المعيار الثالث: نطق الأصوات والكلمات والتراكيب نطقاً صحيحاً، ويشمل هذا المستوى على المؤشرات الآتية:

أ. يميز نطقاً بين الأصوات القريبة في المخارج مثل: السين، والصاد، والثاء.

ب. يخلو حديثه من اضطرابات النطق مثل: الثأثأة، واللجلجلة، والتأتأة.

ج. يتجن في حديثه اللازمات الصوتية المتكررة.

د. ينطق الكلمات بسرعة مناسبة للمستمعين.

ه. يتحدث بصوت مريح للمستمعين.

المعيار الرابع: استخدام الإشارات والملامح المعبرة عن مضمون الحديث ويشمل هذا المستوى المؤشرات التالية:

أ. يعبر بوجهه عن المشاعر المختلفة تعبيراً دقيقاً.

ب. يبدو على شكله الحماسة والرغبة في الحديث.

ج. يستخدم بعض أعضاء جسمه في التعبير عما يريد.

د. تتوافق حركاته وإيماءاته مع مضمون حديثه.

ه. يتجنب استخدام الإشارات الموحية بالعنف والتهديد.

المعيار الخامس: احترام المستمعين والالتزام بآداب الحديث، ويتضمن هذا المستوى المؤشرات النوعية التالية:

أ. يبدي الود والاحترام للمستمعين.

ب. يراعى رغبة الآخرين في الحديث فلا يستأثر به.

ج. يصمت عندما تدعوه الضرورة لذلك.

د. يتقبل آراء الآخرين.

ه. يحاور الآخرين بأدب واحترام.

و. يترك انطباعاً جيداً في نفوس مستمعيه.

كما حددت (الوثيقة القومية لمنهج اللغة العربية، 2006، 160-167) مجموعة من المستويات المعيارية للتحدث كما يلي:

المعيار الأول: نطق الأصوات والجمل نطقاً صحيحاً:

المؤشرات:

الصف الأول الابتدائي:

- يحاكي بدقة الأصوات التي يستمع إليها.

- ينطق الأصوات العربية نطقاً صحيحاً.
- يميز فيما ينطق بين الحركات القصيرة والحركات الطويلة.

الصف الثاني الابتدائي:

- ينطق الأصوات العربية نطقاً صحيحاً.
- ينطق الحروف المضعفة بحركاتها المختلفة.
- يتحدث في جمل تامة.
- يميز فيها ينطق بين الحركات القصيرة.

الصف الثالث الابتدائي:

- ينطق الأصوات العربية نطقاً صحيحاً (متقاربة في المخارج – أسنانية – حركات قصيرة وطويلة).
- ينطق الأصوات التي تنطق ولا تكتب.
- يسترجع جملاً استمع إليها.
- يستخدم أسلوب النداء في مواقف التحدث.
- يستخدم أسلوبي الاستفهام والنفي في مواقف التحدث.
- يجيب على أسئلة المتحدث واستفساراته حين تطرح.

الصف الرابع الابتدائي:

- ينطق الأصوات التي تنطق ولا تكتب.
- يجيب على أسئلة المتحدث واستفساراته حين تطرح.
- يتحدث في جمل تامة.

الصف الخامس الابتدائي:

- يجيب على أسئلة المتحدث واستفساراته حين تطرح.
- ينطق الأصوات التي تنطق ولا تكتب.
- يتحدث في جمل تامة.

- يضبط كلماته ضبطاً يترجم ما تعلمه من قواعد اللغة.
- يستخدم في حديثه ألفاظاً وتراكيب فصيحة.

الفصل السادس الابتدائي:

- يجيب على أسئلة المتحدث واستفساراته حين تطرح.
- يستخدم أساليب لغوية متنوعة بما يتناسب ومواقف الاتصال الشفهي.
- يتحدث في جمل تامة.
- يضبط كلماته ضبطاً يترجم ما تعلمه من قواعد اللغة.

الصف الأول الإعدادي:

- يستخدم أساليب لغوية متنوعة بما يتناسب ومواقف الاتصال الشفهي.
- يستخدم أساليب لغوية متنوعة بما يتناسب ومواقف الاتصال الشفهي.
- يلقي الشعر إلقاء معبراً دون تكلف.

الصف الثالث الإعدادي:

- يضبط كلماته ضبطاً يترجم ما تعلمه من قواعد اللغة.
- يستخدم الوقفات في حديثه استخداماً مناسباً لقام الحديث.
- يلقي الشعر إلقاء معبراً دون تكلف.

الصف الأول الثانوي:

- يضبط كلماته ضبطاً يترجم ما تعلمه من قواعد اللغة.
- يستخدم الوقفات في حديثه استخداماً مناسباً لقام الحديث.

الصف الثاني الثانوي:

- يضبط كلماته ضبطاً يترجم ما تعلمه من قواعد اللغة.
- يستخدم الوقفات في حديثه استخداماً مناسباً لقام الحديث.

الصف الثالث الثانوي:

- يضبط كلماته ضبطاً صحيحاً.

- يترجم ما تعلمه من قواعد اللغة.

المعيار الثاني: اختيار الأفكار وتنظيمها تنظيماً مناسباً:

المؤشـرات:

الصف الرابع الابتدائي:

- يرتب الأفكار ترتيباً منطقياً.
- يصف أشياء أو إجراءات.
- يوضح أفكاره بتفصيلات مناسبة.
- يربط الجمل ربطاً سليماً.

الصف الخامس الابتدائي:

- ينتج أفكاراً وثيقة الصلة بموضوع الحديث.
- يرتب الأفكار ترتيباً منطقياً.
- يعبر عن الأفكار بلغة واضحة دقيقة.
- يوضح أفكار بتفصيلات مناسبة.

الصف السادس الابتدائي:

- يرتب الأفكار ترتيباً منطقياً.
- يعبر عن الأفكار بلغة واضحة ودقيقة.
- يسرد أصواتاً أو موقفاً بأسلوب مترابط.

الصف الأول الإعدادي:

- ينتج أفكاراً وثيقة الصلة بموضوع الحديث.
- يرتب الأفكار ترتيباً منطقياً.
- يسرد قصة أو موقف بأسلوب مترابط.
- يوضح أفكاره بتفصيلات مناسبة.
- يلتزم بموضوع الحديث.

الصف الثاني الإعدادي:

- يوضح أفكاره بتفصيلات مناسبة.
- يلتزم بموضوع الحديث.

الصف الثالث الإعدادي:

- يرتب الأفكار ترتيباً منطقياً.
- يوضح أفكاره بتفصيلات مناسبة.

الصف الأول الثانوي:

- ينتج أفكاراً وثيقة الصلة بموضوع الحديث.
- يبرز الغرض الذي يرمي إليه من وراء حديثه.

الصف الثاني الثانوي:

- يقدم أفكاره بأسلوب مشوق.
- يضمن حديثه مقترحات وتوجيهات.

الصف الثالث الثانوي:

- يقدم أفكاره بأسلوب مشوق.
- يوظف الأساليب البلاغية في توضيح المعنى وتقويته.
- يتبنى رأياً ويدافع عنه.

المعيار الثالث: اختيار الكلمات والجمل والعبارات الصحيحة المعبرة عن مضمون الحديث:

الصف الرابع الابتدائي:

- يختار الكلمات التي تناسب الأفكار المطروحة.
- يربط الجمل ربطاً سليماً.
- يعبر عن الأفكار تعبيرات بسيطة واضحة.

الصف الخامس الابتدائي:

- يختار الكلمات التي تعبر عن الأفكار المطروحة.
- يربط الجمل ربطاً سليماً.
- يعبر عن الأفكار بتعبيرات بسيطة واضحة.

الصف السادس الابتدائي:

- يعبر عن الأفكار بكلمات وجمل واضحة.
- يسرد قصة صغيرة تعبر عن مواقف حياته.

الصف الأول الإعدادي:

- يسرد قصة بكلمات وعبارات واضحة معبرة.
- يوضح أفكاره من خلال ما يسرده.
- يلتزم بموضوع الحديث.

الصف الثاني الإعدادي:

- يعبر عن الأفكار بلغة واضحة ودقيقة.
- يعبر عن المواقف بأسلوب واضح وكلمات موحية.

الصف الثالث الإعدادي:

- يراعى في اختيار ألفاظه وكلماته مقام الحديث.
- يدعم أفكاره بما يعبر به من شواهد وأدلة.

الصف الأول الثانوي:

- ينهي الحديث بتلخيص ما تضمنته الأفكار.
- يوظف الأساليب البلاغية في توضيح وتعميقه المعنى.

الصف الثاني الثانوي:

- يروي قصة أو حكاية أو طرفة بطريقة مشوقة.
- يوظف الأساليب البلاغية في توضيح وتقوية المعنى.

الصف الثالث الثانوي:

- يكشف أوجه التناقض في حديث الطرف الآخر.
- يبدي رأيه في عمل أدبي في ضوء معايير محددة.

المعيار الرابع: تكييف الحديث والالتزام بآدابه مع جمهور المستمعين:

المؤشرات:

الصف الثالث الابتدائي:

- يجيب على أسئلة المتحدث والاستفسارات حين تطرح.
- يتحدث بحروف وكلمات سليمة.

الصف الرابع الابتدائي:

- يجيب على أسئلة المتحدث والاستفسارات حين تطرح.
- يتحدث بجمل تامة واضحة لها مفهوم واضح.

الصف الخامس الابتدائي:

- يتحدث بأسلوب واضح ومرتب.
- يعبر عن إجاباته بجمل تامة مفهومة.
- يجيب عندما تتطلب منع الإجابة.

الصف السادس الابتدائي:

- يعبر عن الأفكار بهدوء.
- يسرد ما يجيب به بأسلوب مترابط.
- يلتزم بموضوع الحديث.

الصف الأول الإعدادي:

- يعبر عن الأفكار بهدوء.
- يسرد ما يجيب به بأسلوب مترابط.
- يلتزم بموضوع الحديث.

الصف الثاني الإعدادي:

- يراعى أسلوب الحديث.
- يجيب عندما تطرح عليه الأسئلة.
- يعبر عما يريد بوضوح.
- يعبر بعبارات مفهومة واضحة.

الصف الثالث الإعدادي:

- يراعى أسلوب الحديث.
- يجيب عندما تطرح عليه الأسئلة.
- يعبر عما يريد بوضوح.
- يعبر بعبارات مفهومة واضحة.

الصف الثالث الإعدادي:

- يلتزم بآداب الحديث.
- يجيب عندما تطرح عليه الأسئلة.
- يعبر عما يريد بوضوح.
- يعبر بعبارات مفهومة واضحة.

الصف الأول الثانوي:

- يلتزم بآداب الحديث.
- يلخص ما يتضمنه حديثه بوضوح.
- يوظف الأساليب البلاغية في تعبيراته.

الصف الثاني الثانوي:

- يظهر الود والاحترام للآخرين المختلفين معه في أثناء حديثه.
- يستخدم الفكاهة في حديثه دون ابتذال.
- يوظف الأساليب البلاغية في تعبيراته.

الصف الثالث الثانوي:

- يظهر الود والاحترام للآخرين المختلفين معه في أثناء الحديث.
- يستخدم الفكاهة في حديثه دون ابتذال.
- يوظف الأساليب البلاغية في تعبيراته.

كما حددت (الهيئة العامة لضمان الجودة والاعتماد، 2009، 22) مجموعة من مؤشرات التحدث كما يلي:

1. المرحلة الأولى: من الصف الأول إلى الثالث الابتدائي:

المعيار الأول: الالتزام بآداب التحدث:

العلامة المرجعية: يتفاعل مع موقف الحديث، ويتضمن هذا المعيار المؤشرات التالية:

- يتواصل المتعلم بصرياً مع من يستمع إليه.
- يتكلم بصوت مناسب.
- يتحدث مراعياً طبيعة الموقف.
- يتحدث في هدوء دون توتر.

المعيار الثاني: نطق الأصوات والكلمات والجمل:

العلامة المرجعية: يحسن نطق الوحدات الصوتية، ويتضمن هذا المستوى ما يلي:

- ينطق المتعلم أصوات الحروف في الكلمات بحركاتها وسكناتها نطقاً صحيحاً.
- يميز في النطق بين الأصوات القريبة في المخرج.
- يلقي ما يحفظ من النصوص.

المعيار الثالث: اختيار محتوى الحديث وتنظيمه:

العلامة المرجعية: ينظم أفكاره عند الحديث، ويتضمن هذا المستوى ما يلي:

- يختار المتعلم الأفكار الملائمة لموضوع الحديث من عدة أفكار معروضة عليه.
- يصوغ الأفكار في جمل تامة.
- يرتب الأفكار التي يعرضها.
- يلتزم بالفكرة التي يتحدث عنها.

المعيار الرابع: استخدام أنماط متنوعة من التواصل الشفوي:

العلامة المرجعية: ينوع أنماط الحديث، ويتضمن هذا المعيار ما يلي:

- يصف المتعلم ما يراه في جمل مفيدة.
- يحكي أحداث قصة مفيدة أو يعيد حكاية.
- يلقي طرفة أو نادرة.
- يجيب عن الأسئلة التي تطرح عليه.
- يستخدم عبارات الشكر والتحية والاعتذار والاستئذان.

2. المرحلة الثانية: من الصف الرابع إلى السادس الابتدائي:

المعيار الأول: يلتزم بآداب الحديث:

العلامة المرجعية: يراعى مطلوبات الحديث، ويتضمن التالي:

- يلتزم المتعلم بالوقت المخصص للحديث.
- يحترم وجهات نظر الآخرين.
- يضمن حديثه عبارات مشجعة.
- يكيف حديثه بناء على رد فعل المستمعين،

المعيار الثاني: نطق الأصوات والكلمات والجمل:

العلامة المرجعية: يتحدث بلغة صحيحة، ويشمل هذا المعيار على التوالي:

- ينطق المتعلم الكلمات في سياقها اللغوي نطقاً صحيحاً.
- يجري حواراً هادفاً مع الآخرين (المعلم والزملاء).
- يلقي حديثاً بصوت واضح ونطق سليم.
- يتحدث باللغة العربية في سهولة ويسر.

المعيار الثالث: اختيار محتوى الحديث وتنظيمه:

العلامة المرجعية: يتحدث في إطار فكري مناسب، ويتضمن المعيار السابق المؤشرات التالية:

- يمهد المعلم للحديث بمقدمة جاذبة.
- يقدم الأفكار الملائمة لموضوع الحديث من خبراته السابقة.
- يدعم أفكاره وآراءه بالأدلة والشواهد.
- ينتقل من فكرة إلى أخرى باستخدام جمل انتقالية.
- يختم الحديث بخاتمة مختصرة ومؤثرة في المستمعين.

المعيار الرابع: استخدام أنماط متنوعة من التواصل الشفوي:

العلامة المرجعية: يوظف أساليب متنوعة في حديثه، ويتضمن المعيار السابق ما يلي:

- يحكي المتعلم حكاية من واقع خبراته متضمنة العناصر الأساسية للقصة.
- يلقي تعليمات شفوية على زملائه في الفصل والإذاعة المدرسية.
- يسأل مستخدماً أدوات الاستفهام المناسبة.
- يؤدي دوراً تمثيلياً بحركات معبرة عن المواقف.
- يدير حواراً مع مسئول في المدرسة.
- يستخدم الإشارات والإيماءات المعبرة عن مضمون الحديث.

3. **المرحلة الثالثة**: من الصف السابع إلى التاسع (المرحلة الإعدادية):

المعيار الأول: الالتزام بآداب الحديث:

العلامة المرجعية: يلتزم بضوابط الحديث، ويشمل هذا المعيار على المؤشرات التالية:

- ينوع المتعلم نبرات صوته تبعاً للموقف.
- يتحدث مراعياً ثقافة المجتمع.
- يتحدث مراعياً طبيعة جمهور المستمعين ووقتهم.
- يتبع النظام المتفق عليه في جلسة التحدث.
- يظهر الانفعالات المناسبة عند المناقشة.

المعيار الثاني: نطق الأصوات والكلمات والجمل:

العلامة المرجعية: يتحدث بوضوح وسرعة مناسبة، ويتضمن هذا المستوى ما يلي:

- يتحدث اللغة العربية بسرعة مناسبة.
- يضبط بنية الكلمات وأواخرها في حدود ما تعلم من القواعد.
- يراعى الوقفات المناسبة للمعنى.

المعيار الثالث: اختيار محتوى الحديث وتنظيمه:

العلامة المرجعية: يدعم حديثه ويؤكده، ويتضمن هذا المعيار ما يلي:

- يتحدث المتعلم عن خبراته بترتيب منطقي.
- يضيف تفصيلات تثري الحديث.
- يضع مقدمة ونهاية لعرضه الشفوي.
- يؤكد النقاط المهمة فيما يتحدث فيه.
- يستخدم العبارات المناسبة للمواقف الاجتماعية المختلفة (التحية،والشكر).

المعيار الرابع: استخدام أنماط متنوعة من التواصل الشفوي:

العلامة المرجعية: يتواصل شفاهياً عبر الوسائط المتعددة، ويتضمن هذا المعيار الآتي:

- يعطي المتعلم تعليمات شفوية من خطوات متعددة.
- يلقي شفوياً موضوعاً استمع إليه.
- يتحاور هاتفياً وإلكترونياً مع الآخرين.
- يعلق على عروض الوسائط المتعددة بالشروح المناسبة.

4. المرحلة الرابعة: من الصف العاشر إلى الصف الثاني عشر (المرحلة الثانوية):

المعيار الأول: الالتزام بآداب الحديث:

العلامة المرجعية: يتفهم حاجات المستمعين، ويتضمن هذا المعيار ما يلي:

- يحافظ المتعلم على انتباه جمهور المستمعين طوال فترة الحديث.
- يخاطب اهتمام الجمهور في أثناء حديثه.
- يتحدث بحماسة تثير المستمعين وتجذبهم.

- يجامل المستمعين بعبارات مناسبة للموقف.

المعيار الثاني: نطق الأصوات والكلمات والجمل:

العلامة المرجعية: يتحدث اللغة العربية في طلاقة، ويتضمن هذا المعيار التالي:

- يتحدث المتعلم اللغة العربية بطلاقة.
- يعبر بصوت مناسب عن الأساليب المتنوعة (الاستفهام والتعجب).
- ينوع لغة الخطاب حسب المقامات والأغراض.
- يوظف الظواهر الصوتية في حديثه.

المعيار الثالث: اختيار محتوى الحديث وتنظيمه:

العلامة المرجعية: يثري حديثه وينوعه، ويتضمن هذا المعيار ما يلي:

- يوظف المتعلم الأمثلة والشواهد في حديثه ويوثقها.
- يربط الأفكار التي يعرضها بأدوات ربط مناسبة.
- يستخدم مفردات تضفي الحيوية في حديثه.
- يغير مجرى الحديث على ضوء التغذية الراجعة من الجمهور.
- يطور موضوع الحديث بحقائق وتفصيلات وأمثلة وشروح مناسبة.

المعيار الرابع: استخدام أنماط متنوعة من التواصل الشفوي:

العلامة المرجعية: يستخدم مهارات التفاوض مع الآخرين، ويتضمن هذا المعيار ما يلي:

- يوظف المتعلم التعبيرات الملمحية في حديثه.
- يشارك في مناقشات عامة.
- يستخدم المجاز في حديثه.
- يلقي تقريراً شفوياً حول رحلة أو زيارة قام بها.
- يناظر زملاءه حول موضوع اجتماعي مستخدماً مهارات المناظرة.
- يشارك في إدارة ندوة أو اجتماع.

خامساً: المستويات المعيارية للتحدث تصنيف مقترح

يضم هذا التصنيف المستويات التالية:

أ. المستوى المعياري: يتحدث في موضوعات مختلفة بأفكار واضحة ومرتبة، ويضم هذا المستوى المؤشرات التالية:

- يحدد المتكلم الموضوع الحديث وفكرته العامة.
- يحدد الأفكار الرئيسة والفرعية للموضوع.
- يربط بين الأفكار المعروضة وموضوع الحديث.
- يرتب الأفكار ترتيباً منطقياً.
- يعرض الأفكار عرضاً جذاباً ومثيراً.
- يحذف التفاصيل التي لا ضرورة لها.
- يستشهد على ما يقول بالأدلة والقرائن.
- يربط موضوع الحديث بموضوعات أخرى.
- يقدم معلومات صحيحة ودقيقة عن الموضوع.
- يعرض أفكاراً جديدة مرتبطة بالموضوع.
- يراعى طبيعة الجمهور المستمع.
- يبسط الأفكار الواردة في الموضوع بما يتلاءم مع الجمهور.

ب. المستوى المعياري: انتقاء الكلمات والجمل والعبارات المعبرة عن الأفكار المطروحة، ويتضمن هذا المستوى ما يلي:

- ينتقي الكلمات المعبرة عن الموضوع.
- يختار التعبيرات المناسبة للسياق ولأقدار المستمعين.
- يحسن وضع الكلمات في أماكنها الصحيحة.
- ينتقي الكلمات الفصيحة، ويبتعد عن العامية.
- يتجنب تكرار بعض الكلمات التي لا ضرورة لها في أثناء الحديث.

- يختار الجمل والتعبيرات المناسبة للسياق (الجمهور، الموضوع، وقت ومكان الحديث).
- يعرض ما لديه في جمل وتعبيرات بطريقة منظمة.
- يتحدث في جمل تامة المعنى.
- يربط بين العبارات والجمل بأدوات الربط المناسبة.
- يستعين بالصور والأخيلة المناسبة للموضوع، وللجمهور.
- يستخدم المفاهيم والمصطلحات بشكل صحيح.
- ينوع من الأساليب أثناء الحديث (خبرية وإنشائية).
- يقلل في حديثه من الجمل الاعتراضية.

ج. **المستوى المعياري ينطق الكلمات نطقاً صحيحاً**، ويتضمن هذا المستوى ما يلي:

- ينطق الأصوات من مخارجها الصحيحة.
- يعطي للصوت صفته الصوتية من همس أو جهر، ومن شدة أو رخاوة.
- يتحدث بسرعة مناسبة لطبيعة الموقف ولطبيعة الجمهور المستمع.
- يتجنب اللازمات الصوتية في حديثه.
- يتحدث بصوت واضح النبرات.
- ينطق أصوات الحروف بلا إبدال أو حذف أو إضافة.
- يميز بين الأصوات المتشابهة في النطق.
- يميز بين الحركات الطويلة والقصيرة.
- يوظف النبر والتنغيم أثناء حديثه توظيفاً سليماً.
- يبدأ حديثه وينهيه بنغمة مناسبة.
- ينطق الأصوات المتجاورة نطقاً صحيحاً.
- ينطلق في حديثه دون لجلجة أو لعثمة.
- يحسن الوقوف أثناء حديثه وفقاً لعلامات الترقيم.
- يتحدث إلى الآخر بصوت مسموع.

د. **المستوى المعياري: يوظف الإشارات الجسمية توظيفاً صحيحاً معبراً عن الرسالة اللغوية**، ويتضمن هذا المستوى المؤشرات التالية:

- يوظف الإشارات الجسمية المختلفة في توضيح المعنى.
- يتوقف أحياناً للإثارة والتشويق.
- يغير من نبرة صوته وفقاً للسياق.
- يستخدم الصور والرسوم أثناء الحديث بشكل مناسب.
- يظهر انفعالاته في أثناء الحديث.
- يجامل مستمعه بالابتسام أو الإيماء.
- يستجيب لأسئلة الجمهور.
- يوافق بين ألفاظه وحركات بدنه.
- يصمت عندما يستلزم الموقف ذلك.
- يحاور ويتقبل الرأي الآخر.
- يتجنب مقاطعة محدثه.
- يبدي الرغبة في النقاش مع الآخرين.
- يبدأ حديثه وينهيه بصورة مناسبة.

ه. **المستوى المعياري: يتحدث بلغة صحيحة نحوياً**، ويتضمن هذا المستوى المؤشرات التالية:

- تكون بنية الكلمة صحيحة نحوياً.
- يضبط أواخر الكلمات ضبطاً صحيحاً.
- يتجنب الأخطاء اللغوية والقاعدية.
- يستخدم تراكيب صحيحة نحوياً ولغوياً.
- يستخدم الكلمات في معانيها الصحيحة.
- يوظف أدوات الاستفهام بشكل مناسب.

- يظهر الفرق بين الأساليب اللغوية المختلفة (استفهام، نفي، تعجب) أثناء الحديث.
- يستخدم الضمائر في أماكنها السليمة من الجملة.

و. **المستوى المعياري: يلتزم بآداب الحديث**، ويتضمن هذا المستوى المؤشرات التالية:

- يقدم التحية للمستمعين في بداية الحديث.
- يراعي مقام المستمعين (لكل مقام مقال).
- ينظر للمستمعين في أثناء الحديث.
- يتقبل وجهات نظر الآخرين حتى ولو كانت مخالفة لرأيه ..
- يظهر اهتمامه بالمستمع أثناء الحديث.
- يستجيب للأسئلة التي يلقيها عليه المستمع.
- يتجنب إظهار ضجره بالمحادثة مع الآخرين.
- يوزع نظراته على الجمهور بشكل متساوي.
- ينصت للآخر عندما يحادثه.
- يلتزم بالوقت المخصص للحديث.
- يحافظ المتعلم على انتباه جمهور المستمعين طوال فترة الحديث.
- يخاطب اهتمام الجمهور في أثناء حديثه.
- يتحدث بحماسة تثير المستمعين وتجذبهم.
- يجامل المستمعين بعبارات مناسبة للموقف.
- يحترم وجهات نظر الآخرين.
- يضمن حديثه عبارات مشجعة.
- يكيف حديثه بناء على رد فعل المستمعين.

ز. **المستوى المعياري: يستخدم أنماط متنوعة من التواصل الشفوي:**

- يعطي المتعلم تعليمات شفوية من خطوات متعددة.
- يلقي شفوياً موضوعاً استمع إليه.
- يتحاور هاتفياً وإلكترونياً مع الآخرين.
- يعلق على عروض الوسائط المتعددة بالشروح المناسبة.
- يعيد حكاية قصة استمع إليها.
- يقدم فكرة أو خبرة جديدة للآخرين.
- يتحاور مع الآخر عبر البريد الإلكتروني (المحادثة).
- يتحاور مع الآخر عبر التلفاز.
- يحسن عرض وجهة نظره أمام الجمهور المستمع.
- يناظر الآخر مناظرة علنية.
- يتناقش مع الآخر دون ضجر أو ملل.
- يستجيب للأسئلة التي تلقي عليه.
- يتسم بالمرونة الفكرية عند مخاطبة الجمهور.
- يتقبل أوجه النقد التي توجه إليه.
- يجيد التعبير بصوته عن المعنى المراد.

الفصل الرابع

الأداء اللغوي والشفوي مفهومه ومهاراته

المقدمة

أولاً : مفهوم الأداء اللغوي الشفوي

ثانيًا : جوانب الأداء اللغوي الشفوي

ثالثًا : عناصر الأداء الشفوي الجيد

رابعًا : خصائص الأداء اللغوي الماهر

خامسًا: مهارات الأداء اللغوي الشفوي

سادسًا : سمات اللغة المتحدثة

سابعًا : أسس الأداء اللغوي الشفوي

ثامنًا : أداوت لتنمية اللغة المنطوقة

تاسعًا : توجيهات عامة لتنمية مهارات التحدث لدى الطلاب بمراحل التعليم العام

الفصل الرابع

الأداء اللغوي الشفوي: مفهومه ومهاراته

المقدمة

يبدأ الأداء اللغوي الشفوي بالجانب النفسي، حيث إن المتكلم عادة ما يدفعه مثير ما إلى عملية التحدث، ومن ثم تعكس هذه العملية السمات الشخصية للمتحدث، هذه السمات تعين المستمع على فهم الآخرين له عندما يتحدث، ولكي يتحدث الطفل لابد أن تتوافر لديه عدة شروط منها:

1. مقدرة على التمييز السمعي بين أصوات اللغة المختلفة، وكذلك أصوات الكلمات المتكونة منها.
2. مقدرة ذهنية لاقطة؛ لتحديد معاني الكلمات أو التصورات الذهنية التي تشير إليها.
3. مقدرة جسمانية مناسبة (سلامة الجهاز النطقي).
4. أن يعرف كيف يتكلم.
5. أن يجد الفرص الكافية للتعبير عن ذاته وعن الآخرين المحيطين به، بمعنى أن نترك الحرية للطفل كي يعبر عن هذه الاحتياجات، ولا نسرع في تلبيتها قبل أن يتفوه بها، لأن ذلك من شأنه أن يصرف هذا الطفل عن الكلام.
6. أن يسود جو من الحرية عندما يتكلم الطفل، حتى لا يشعر بالتهديد، أو بالتربص له، أو بزجره عن عملية الكلام،

ونظراً لأهمية عملية التحدث فقد قال اللغويون: إن الكلام هو اللغة، لأنها من المهارات اللغوية المبكرة التي تظهر في حياة الطفل، ولا تسبقه إلا مهارة الاستماع، ولذا فهو نتيجة للاستماع وانعكاس له، ومن ثم فهو محدود بالثروة اللفظية التي

تعلمها الطفل من خلال عملية الاستماع، وكذلك محكوم بالقدر القرائي (الحصيلة اللغوية) بعد أن تمكن منها، كما أن إنتاج أي عمل كتابي يتوقف بنسبة كبيرة على طلاقة المتكلم وسيطرته على مفردات اللغة وآليتها، وعلى ما اكتسبه من ثروة لغوية فيها.

فالكلام في جوهره هو المظهر العام للغة، أما عملية الكتابة فهي محاولة لتمثيل الكلام، والدليل على ذلك ما يلي:

أ. عرف الإنسان الكلام قبل أن يعرف الكتابة بزمن طويل، حيث ظهرت الكتابة في فترة متأخرة من تاريخ الإنسانية.

ب. يتعلم الطفل الكلام قبل أن يأخذ في تعلم الكتابة، التي يبدأ في تعلمها عند دخول المدرسة.

ج. جميع الناس الأسوياء يتحدثون لغاتهم الأم بطلاقة، ويوجد عدد كبير من الناس لا يعرفون الكتابة في لغاتهم.

د. هناك بعض اللغات ما زالت منطوقة غير مكتوبة.

وبناء على ما تقدم من أسباب، ينبغي أن نجعل من تعليم الكلام أحد أهم الأهداف في تعليم اللغة العربية.

ومهارة الكلام من المهارات الإنتاجية Productive Skills، والتي تتطلب من المتعلم القدرة على استعمال أصوات اللغة بصورة صحيحة (وهذا يحقق في مرحلة السماع)، والتمكن من الصيغ الصرفية، ونظام تركيب الكلمات، وفي المرحلة الأخيرة القدرة على حسن صياغة اللغة في إطارها الاجتماعي.

إن الغرض من الكلام هو نقل المعنى لتحقيق التواصل، ولن يتم ذلك إلا بوجود فكرة واضحة عن المعلومات التي يريد المتكلم نقلها إلى المستمع، علاوة على قدرته على صياغة هذه المعلومات في قالب لغوي صحيح، والتعبير عنها بشكل يعين المستمع على فهمها بشكل دقيق، علاوة على ضرورة مراعاة المتكلم للسياق الاجتماعي للحديث، مع مراعاة أقدار المخاطبين ومكانتهم الاجتماعية، فلا تواصل دون معنى، ولا معنى خارج الإطار الاجتماعي، ومن هنا تظهر أهمية الكلام في تعلم

اللغات، ولذا فإذا ما أهملت هذه المهارة، أو أخرت لفترة زمنية معينة، كان ذلك عقبة كبيرة في تعليم اللغة كلها، لأن المتعلم – كما ذكرنا – يقبل على تعلم اللغة وهو يهدف أساساً إلى استعمالها شفوياً، وعندما تمر الأيام دون أن يتمكن من ذلك، يحدث له نوع من الإحباط، وينتابه شعور بأن التحدث بهذه اللغة أمر صعب المنال.

ومن المجالات الاتصال المرتبطة بفن الكلام ما يلي (رشدي أحمد طعيمة، 1998، 47-48):

أ. التعريف بالنفس (اسم الطالب، وميلاده، وبلده، ودينه، وعنوانه).

ب. تلاوة آيات القرآن الكريم.

ج. إلقاء أسئلة والإجابة عنها.

د. تقديم الأصدقاء بعضهم لبعض.

ه. وصف ما يقع عليه حسه في البيئة المحيطة من كائنات وأحداث.

و. التحدث عما يقوم به من نشاط أو ما يؤديه من أعمال.

ز. إلقاء الأخبار، وتوضيح ما يتصل به.

ح. إجراء مناقشة مع زملائه حول الأحداث اليومية العارضة.

ط. وصف الألعاب.

ي. إعادة سرد القصص التي استمع إليها.

ك. حكاية قصص قصيرة من تأليفه.

ل. تكميل القصص الناقصة وإطالة بعضها.

م. التعبير عن قصص مصورة.

ن. تأدية الشعائر الدينية والعبادات والتحدث عنها.

س. التعبير عن الصور التي يجمعها أو التي تعرض عليه.

ع. ترديد الأناشيد والأغاني والاستمتاع بإيقاعها.

ف. التحدث عن الجو والتعبير عما يحس به من برودة أو حرارة.

ص. التعبير عن مشاعره في مناسبات اجتماعية معينة فرحاً أو حزناً.

أولاً: مفهوم الأداء اللغوي الشفوي

لم تعرف المجتمعات التمدن والثقافة إلا منذ تكلم الإنسان واستطاع التعبير عن أفكاره أو خواطره مع الآخرين، ولذا فإن الأصل اللغوي لكلمة اللغة Language يشير في كثير من اللغات إلى اللسان باعتباره يمثل العضو الرئيس في الجهاز النطقي، فإننا نجد الجماعة العربية تستعمل هذا اللسان للتعبير عن اللغة باعتبارها نظاماً للتواصل ومن ذلك قول الله تبارك وتعالى ﴿ وَمَآ أَرْسَلْنَا مِن رَّسُولٍ إِلَّا بِلِسَانِ قَوْمِهِۦ لِيُبَيِّنَ لَهُمْ ۖ فَيُضِلُّ ٱللَّهُ مَن يَشَآءُ وَيَهْدِى مَن يَشَآءُ ۚ وَهُوَ ٱلْعَزِيزُ ٱلْحَكِيمُ ﴿٤﴾ ﴾[سورة إبراهيم، الآية (4)]، ومنها قوله تعالى: ﴿ وَمِنْ ءَايَـٰتِهِۦ خَلْقُ ٱلسَّمَـٰوَٰتِ وَٱلْأَرْضِ وَٱخْتِلَـٰفُ أَلْسِنَتِكُمْ وَأَلْوَٰنِكُمْ ۚ إِنَّ فِى ذَٰلِكَ لَءَايَـٰتٍ لِّلْعَـٰلِمِينَ ﴿٢٢﴾ ﴾[سورة الروم، الآية (22)].

أما عن الدلالة اللغوية لكلمة الأداء فقد وردت هذه الكلمة في المعجم الوسيط في مادة أدى يقال: أدى الشيء قام به، وأدى الدين قضاه، وأدى الصلاة قام بها لوقتها، وأدى الشهادة أدلى بها، وأدى إليه الشيء أوصله إليه، ويقال (تآدى) للأمر أخذ أداته واستعد له، وتأدى الأمر قضى، وتأدى إلى فلان توصل، وتأدى له الأمر تيسر وتهيأ والدين قضى، والرجل قضى دينه يقال تأدى إلى دائنه وله من دينه خلص (استأداه) عليه استعداه وفلاناً ما لا صادره وأخذه منه، ومنها: (الأداء) التأدية والتلاوة (اللغة العربية، 2004، 22).

وجوهر الأداء اللغوي الشفوي هو الصوت الذي قال عنه (الجاحظ، 1968، 56-57) والصوت هو مجمع آلة اللفظ وهو الجوهر الذي يقوم به التقطيع وبه يوجد التأليف ولن تكون حركات اللسان لفظاً ولا كلاماً موزوناً ولا منثوراً إلا بظهور الصوت، ولا تكون الحروف كلاماً إلا بالتقطيع والتأليف وحسن الإشارة باليد والرأس من تمام حسن البيان باللسان مع الذي يكون مع الإشارة من الشكل والتفتل والتثني واستدعاء الشهوة وغير ذلك من الأمور.

ويعرفه (محمود طاهر درويش، 1968، 33) بأنه فن التأثير في المستمع، لينجذب إلى المؤدي بكل حواسه السمعية والبصرية والشعورية عن طريق اللفظ والعبارة، والأسلوب وجهارة الصوت والنبرة والتنغيم، وسلامة النطق من العيوب المخلة

بفصاحة الكلام (الأصوات والحروف)، بحيث يكون للجهاز النطقي أن يقوم بإخراج الحروف سليمة ناصعة لا يشوبها قدر من التشويش أو الاختلاط مع غيرها.

كما عرفه قاموس التربية Dictionary of Education بأنه الإنجاز الفعلي الذي يتميز عن القدرة المتوقعة (Good , G.V ، 1973، 141)، فالأداء من وجهة نظره هو ما يصدره الفرد من أداءات أو إنجاز حقيقي لما يمتلكه من قدرات.

ويعرفه (الناقة وطعيمة، 2002، 606) بأنه القدرة في شكلها الظاهر الذي يمكن ملاحظته وتحليله وتفسيره وقياسه، أي أنها مقدار ما يحققه الفرد من أداءات في عمله، يستلزم هذا الأمر تحديد:

أ. الأدوار والمهام المستهدفة للمتعلم، والمنوط به القيام بها.

ب. المعلومات والمعارف والمفاهيم والاتجاهات والمهارات اللازمة لهذا الأداء.

ج. الأداء الذي ينبغي أن يقوم به.

د. المعايير التي يقاس بها الأداء الفعلي.

ويشير (محمد حسن جبل، 2006، 8) بأن الأداء هو إخراج الحروف من مخارجها الصحيحة مع استيفائها صفاتها، وحسن تآلفها في كلماتها، وحسن تآلف الكلمات في عباراتها، وإلقاء العبارات على الوجه المناسب لموضوعها في فصاحة تتمثل في وضوح المفاصل وقوة النبرات.

من خلال التعريفات السابقة نشير إلى أن الأداء اللغوي الشفوي هو عبارة عن مجموعة من المهارات السلوكية التي يبديها المتكلم في المواقف المختلفة من تحديده لأفكاره بشكل دقيق، وصبه لهذه الأفكار في قالب لغوي يترجمها، ثم نطقه بالأصوات نطقاً صحيحاً، مع توظيفه لإشارات جسده بما يحقق تفاعل جيد بينه وبين مستمعه، ويمكن قياس هذه الأشكال من خلال قوائم التقدير Rubric Scoring المعدة لهذا الغرض.

من خلال التعريف السابق يمكن تحديد عدة خصائص للأداء اللغوي الشفوي كما يلي:

أ. أنه إنجاز يصدره الفرد بالفعل عندما يتواصل مع الآخر.

ب. يتضمن هذا الأداء العديد من الجوانب منها: الجانب الفكري، والأفكار هي التصورات الذهنية العامة التي يسعى المتحدث نقلها من عقله إلى عقل من يستمع إليه، ثم الجانب الثاني وهو الجانب اللغوي الذي يمثل اللبنات الأساسية للجانب السابق، ثم الجانب الثالث وهو يمثل المظهر الخارجي أو البارز لعملية الأداء وهي النطق، مع تفاعل المتحدث مع المستمع المشارك له في عملية الاتصال.

ج. أن هذا الأداء قابل للتحليل وللملاحظة والقياس، ومن ثم يمكن لمن يهتم بالتحقق من مدى امتلاك المتحدث من عملية التحدث من استخدام قائمة تقدير متدرجة، بحيث تكون كل مهارة في شكل تدرج هرمي، يتم في هذه القاعدة توضيح مستويات الأداء في كل مستوى، مع إعطاء كل مهارة درجة كمية تعبر عن القدر الذي يمتلكه المتحدث منها بالفعل.

ثانياً: جوانب الأداء اللغوي الشفوي

الأداء اللغوي الشفوي عمل اجتماعي بالدرجة الأولى، لأنه يتطلب شخصين أو أكثر كي تتم عملية الكلام، ويشير (تمام حسان، 1990، 38) إلى التفرقة بين العمل الاجتماعي Social activity الجمعي Group Activity إذ يشير إلى أن كل نشاط كلامي فردي، لأنه ينبع من شخص واحد، ولكننا نعتبر النشاط الكلامي اجتماعياً، لأنه يتطلب سامعاً له نشاطه السماعي الخاص، والأساس الأول من أسس الكلام في نظره أن الأفكار والمشاعر الفردية لا ينفصل أحدهما عن الآخر، فلا يستطيع إنسان أن يفكر بعقل الآخر وأن يدرك بحواسه، ولا يستطيع إنسان أن ينقل سروره من منظر ما نقلاً مباشراً إلى ذهن صاحبه، فانعزال الحياة الداخلية للإنسان عن العالم عقوبة من العقوبات الفردية ، كعدم إمكان المشاركة في الإحساس والإدراك، والعطف والفهم ، ولكن لا يستطيع عقل أن يتغلغل في عقل آخر، ولهذا كان لابد من وجود عوض طبيعي عن هذا النقص كلما أريد نقل شيء عاطفي أو عقلي، وهذا العوض يسمى العلامات، وهي مشروطة بما يأتي:

- أن يكون لها معنى سبق وضعه والتواضع عليه.

- أن تكون موضوعات إدراكية في المتناول يمكن نقلها بالإرادة، وكل منظمة مستقلة من هذه العلامات تسمى لغة.

ويقصد بجوانب الأداء اللغوي الأركان أو المكونات التي يستند إليها الفرد في أدائه اللغوي الشفوي مع الآخرين، حيث يوظف ما لديه من أفكار عند التحدث بالموضوع، علاوة على صب هذه الأفكار في قالب لغوي صحيح معنى ومبنى، بحيث تحمل هذه المفردات دلالات أو معاني يقصد المتحدث إلى إبلاغها للمتحدث بشكل صحيح.

أما عن جوانب الكلام فقد نظر (هدسون، 2002، 177) بأن الكلام نمط من العمل الماهر؛ لأنه يتطلب مجهوداً، وتعتمد درجة النجاح أو التوفيق فيه على قدر الجهد المبذول، وهو عمل ماهر لأنه يتطلب معرفة نظرية Know-How، ويعتمد النجاح في ذلك على درجة المران الذي حصل عليه الفرد، وعلى عناصر أخرى منها: درجة الذكاء الفردي، كما يرتبط الكلام باعتباره عملاً ماهراً بجوانب التعامل الاجتماعي الأخرى في الاتصال المباشر أو التعامل الاجتماعي المركز.

ولقد حدد (الناقة، 2002، 599-600) جوانب الأداء اللغوي الشفوي في الجوانب التالية:

أولاً: الجانب الفكري، ويتضمن ما يلي:

- فكرته الرئيسة محددة.
- فكرته جديدة ومبتكرة.
- أفكاره متوالدة.
- أفكاره متسلسلة مترابطة.
- أفكاره واضحة تفهم بسهولة.
- لديه ثروة متنوعة من الأفكار.
- لديه ثروة متنوعة من الخبرات.
- لديه ثروة متنوعة من المعلومات والمعارف.

- معلوماته دقيقة وصحيحة.
- أفكاره ممتعة وشائقة.
- يستشهد ويبرهن على ما يقول.

ثانياً: الجانب اللغوي، ويتضمن هذا الجانب ما يلي:

- يستخدم الفصحى دون تكلف.
- كلماته موحية.
- جملة مباشرة ومركزة.
- جملة متنوعة.
- جملة واضحة ومفهومة.
- يشتق ويولد في اللغة.
- ثروته اللغوية وفيرة.
- تراكيبه اللغوية صحيحة.
- ضبطه النحوي سليم.
- يشبه ويستعير.

ثالثاً: الجانب الصوتي، يشمل هذا الجانب ما يلي:

- صوته واضح.
- صوته واثق متدفق.
- مخارج حروفه دقيقة.
- طبقة صوته مناسبة للمقام وللمقال.
- ينطق الكلمات بعناية.
- يقف بصوته الوقفات الصحيحة.
- طبقة صوته مريحة.
- يتحدث بسرعة تناسب المستمعين.

رابعاً: الجانب الملمحي ويشتمل على:

- تعبير وجهه يقوي معانيه.
- يشرك جسمه في التعبير.
- يمثل المعاني ويجسمها.
- ينظر في أعين المستمعين.

خامساً: الجانب التفاعلي الإلقائي:

- يثير مستمعيه ويستمليهم.
- يحترم المستمعين ويجاملهم.
- يثري حديثه بعروض مرئية.
- يوجز ويركز.
- يثير المناقشات في الوقت المناسب.
- يستمع بعناية لأسئلة المستمعين ولآرائهم.
- يتوقف أحياناً للإثارة والتشويق.
- يفاكه المستمعين.
- يوجه حديثه ويغيره عند الضرورة.
- يحكي في الوقت المناسب.
- يسرد في الوقت المناسب.
- يختتم حديثه بصورة مريحة.
- يلخص حديثه في ضوء هدفه.
- يترك انطباعاً بالرضا عند مستمعيه.

ولقد حدد (مصطفى الحلوة، 1998، 41-44) جوانب الكلام في أربعة أنظمة فرعية هي نفسها أنظمة اللغة على اعتبار أن العلاقة بين اللغة والكلام علاقة الضابط بحركة سير الكلام، فالكلام عمل واللغة حدود هذا العمل، والكلام سلوك واللغة

معايير هذا السلوك، والكلام نشاط واللغة قواعد هذا النشاط، والكلام حركة واللغة نظام هذه الحركة، والكلام يحس بالسمع نطقاً وبالبصر كتابة واللغة تفهم بالتأمل في الكلام، فالذي نقوله أو نسمعه أو نكتبه كلام، والذي نقول بحسبه ونكتب بحسبه هو اللغة، فالكلام هو المنطوق وهو المكتوب، واللغة هي الموصوفة في كتب القواعد وفقه اللغة والمعجم ونحوها، والكلام قد يكون عملاً فردياً، ولكن اللغة لا تكون إلا اجتماعية، من هذه المنطلقات والجوانب حددت للغة عامة وللكلام خاصة مجموعة من الأنظمة الضابطة كما يلي:

أ. **النظام الصوتي**: ويظهر ذلك النظام بالنظام العائلي العام للغة في تقسيم العلماء للحروف وفق مخارجها إلى: حلقية، ولثوية، وشفهية كما يشمل هذا النظام الظواهر الصوتية المختلفة مثل: النبر، والتنغيم.

ب. **النظام الصرفي**: ويتشابه ذلك النظام الصوتي، لأنه رديفة وتاليه في النظام اللغوي، ومن الموضوعات التي يتناولها وتمثل عائلته: الميزان الصرفي، وعلاقة البناء بالصوت، وعلاقة الصوت بالمعنى، وعلاقة المبني بالمعنى، والاشتقاق والمجرد والمزيد، والصحيح والمعتل، والمعلوم والمجهول، والتام والناقص، والضمائر، والأسماء الموصولة، والجمع وملحقاته، وأدوات الشرط والاستفهام، والاسم والفعل والحرف.

ج. **النظام النحوي**: فإذا كان الصوت موضوعه الحرف، والصرف موضوعه بنية الكلمة، فإن النحو يهتم بموقع الكلمة من الإعراب، وضبط آخرها رفعاً ونصباً وجراً.

د. **النظام الدلالي**: يعد المعنى النظام الأساسي للغة، فيه تصبح الأصوات والرموز ذات دلالة، أي تصبح اللغة لغة، ويبحث في عناصر المعنى اللغوي، واختلاف المعاني باختلاف التراكيب اللغوية، وأهمية الكلمة ودورها في أداء المعنى اللغوي داخل التركيب، ويتمثل في قضية الترادف، واجتماع المعاني على لفظ واحد، واجتماع اللفظ على معنيين متضادين.

كما حدد (محمد صالح الشنطي، 2003، 195-196) مجموعة من عناصر أو جوانب التحدث، ومن هذه الجوانب ما يلي:

أولها: وجود دافع للكلام: فمع تقدير أهمية هذا الدافع، فإذا أسيء تقديره يكون التحدث بلا قيمة، من هنا كان الأشخاص الذين سيثارون بسهولة فيندفعون في الكلام بدون ضابط هم أشخاص فاشلون وغير محبوبين في مجتمعهم، بعكس أولئك الذين لا يتحدثون إلا إذا كان هناك دافع قوي كالرد على الآخرين، أو تلبية الانفعال الداخلي.

ثانيها: التفكير: وقد يكون التفكير في حد ذاته دافع للحديث، وقد يكون مرحلة تالية للاستثارة إذ يفكر الإنسان قبل أن يبدأ في التحدث، وينبغي أن يكون تلقائياً وسريعاً وغير ملحوظ، وتكون مهمته الأساسية تقرير الموقف، وربط المعاني بعضها ببعض ومجموعتها، واختبار مدى ملائمتها للموقف قبل التدقيق والإقناع يسهم في إنجاح عملية التحدث، بحيث تؤتي ثمارها المرجوة كما يراد.

ثالثها: الجمل والعبارات التي من شأنها نقل الأفكار: وليس من الممكن الفصل بين مرحلة الصياغة اللغوية والتفكير، لأن التفكير يتم باللغة ومن خلالها، وتكون مهمة المتحدث تنقيح المادة اللغوية قبل أن يتم التحدث بها بتعديلها وتحسينها، ويتم ذلك بسرعة فائقة وغير ملحوظة، ومن هنا كان من واجب المربين أن يعودوا تلاميذهم على ألا يتحدثوا إلا بعد أن ينظموا أفكارهم ويحسنوا صياغتها.

رابعها: الأداء الصوتي: وهو عنصر مهم حيث يبدو الخطوة الأهم في عملية التحدث، ومن هنا كان لابد أن يكون الجهاز الصوتي سليماً، وتكون المخارج الصوتية تؤدي عملها، ويكون النطق قادراً على إعطاء الحروف حقها في أثناء التحدث دون أخطاء، ومن ثم تتطلب عملية التحدث عدة أمور منها:

أ. الوعي بالذات فمن خلال التحدث يشعر الإنسان بأن له كياناً، وأنه قادر على التأثير في الآخرين والتواصل معهم.

ب. التدفق في الحديث عامل مهم من عوامل الارتياح النفسي والطمأنينة والانفراج الداخلي، لن في التحدث تنفيس عن الذات وهمومها.

من خلال العرض السابق نجد أنه لا خلاف بين الطرح الأول لجوانب عملية التحدث أو الكلام وبين الطرح الثاني، إذ أن الطرح الثاني يمثل السياج العام الضابط للتصور الأول لعملية الكلام، فالجانب الثاني يمثل الإطار المرجعي أو المعياري الذي ينبغي أن يراعيه المتحدث عندما يبدأ في عملية الكلام، وينطلق تصورنا من الاهتمام بالجوانب التالية:

أولاً: الجانب الدافعي: ويتمثل هذا الجانب في وجود مثير قد يكون داخلياً أو خارجياً لإثارة عملية التحدث، فالدافع هو الحالة التي تثير السلوك في ظروف معينة وتواصله حتى ينتهي إلى غاية معينة.

ثانياً: الجانب الفكري: ويتضمن هذا الجانب ما يلي:

- تحديد الفكرة العامة للموضوع.
- تحديد الأفكار الرئيسة للموضوع.
- تحديد الأفكار الفرعية التي سيتضمنها الموضوع.
- ترتيب الأفكار وتسلسلها.
- وضوح الأفكار.
- ترابط الأفكار.
- جدة الأفكار وحداثتها.

ثالثاً: الجانب اللغوي: ويتضمن ما يلي:

- انتقاء الألفاظ المعبرة عن الفكرة المرادة.
- انتقاء الكلمات المناسبة لأقدار المستمعين.
- استخدام الألفاظ في سياقاتها الصحيحة.
- سلامة الكلمات المنطوقة معنى ومبنى.
- استخدام المترادفات.
- تكوين جمل تكويناً معبراً عن الفكرة.
- صياغة الجملة صياغة صحيحة.

- أن تعبر الجملة عن معنى تام يحسن الوقوف عليه.
- أن تكون الجمل واضحة.

رابعاً: الجانب الأدائي (النطقي)، ويتضمن التالي:

- إخراج الحروف من مخارجها السليمة.
- التمييز بين الحركات القصار والحركات الطوال في أثناء النطق.
- نطق الكلام نطقاً صحيحاً.
- القراءة في وحدات فكرية تامة المعنى.
- تمثيل المعنى.
- يتحدث بصوت مسموع.
- وضوح الصوت.
- ينطلق في التحدث وفق قدرات المستمعين.
- مراعاة النبر والتنغيم في أثناء التحدث.
- تجنب اللازمات في أثناء التحدث.
- يقف بصوته الوقفات الصحيحة.
- طبقة صوته مريحة.
- الأداء في ثقة دون خوف أو خجل.
- مراعاة الإيقاع الصوتي عندما يتكلم مع آخرين.

خامساً: الجانب التنظيمي لعملية التحدث:

أ. المقدمة:

- استهلال الموضوع بطريقة مشوقة.
- ارتباط المقدمة بموضوع الحديث.
- الإيجاز والتركيز.
- ممهدة للموضوع.

ب. بنـاء الموضوع (المتن):

- استيفاء أفكار الموضوع.
- الالتزام بالفكرة العامة للموضوع.
- ترتيب الأفكار والمعاني الأساسية للموضوع.
- التسلسل المنطقي للأفكار.
- حسن الاستشهاد والتمثيل للمعنى المراد.
- تدعيم الأفكار بالأدلة والبراهين.
- حسن عرض وجهات النظر المختلفة المرتبطة بالموضوع.
- نطق الكلمات والجمل نطقاً صحيحاً.
- التحدث بلغة صحيحة نحوياً.
- يضمن أحاديثه بعض الصور البلاغية المؤثرة.
- يعبر بجسده عن المعنى المراد.

ج. الخاتمـة:

- إنهاء الموضوع بشكل طبيعي.
- الإيجاز والتركيز.
- أن تؤذن بنهاية الموضوع وتمامه.
- أن تكون واضحة ومؤثرة.
- أن ترتبط بالموضوع.

ثالثاً: عناصر الأداء الشفوي الجيد

لقد اهتـدى علمـاء الأداء إلى عـدة عناصـر تجعـل الأداء جيـداً، إذا التـزم بهـا المتحدث والقارئ، بحيث يخرج أداؤه على الصورة المرجوة، واتسم هذا الأداء بالرونق والجمال والإفهام، ولذا يشير (الجـاحظ، 1968، 23) حكايـة عـن واصـل بـن عطـاء بقوله: لما علم واصل بن عطاء بأنه ألثغ فـاحش اللثـغ وأن مخـرج ذلـك منـه شـنيع،

وخاصة أنه إذ كان داعية مقالة ورئيس نحلة، وأنه يريد الاحتجاج على أرباب النحل وزعماء الملل، وأنه لابد من مقارعة الأبطال ومن الخطب الطوال وأن البيان يحتاج إلى تمييز وسياسة، وإلى ترتيب ورياضة وإلى تمام الآلة وإحكام الصنعة، وإلى سهولة المخرج وجهارة المنطق وتكميل الحروف، وإقامة الوزن وأن حاجة المنطق إلى الطلاوة والحلاوة كحاجته إلى الجلالة والفخامة، وأن ذلك من أكبر ما تستمال به القلوب وتنثني إليه الأعناق وتزين به المعاني.

ولقد برز حرص علماء اللغة بحسن الأداء من اهتمامهم الأول بكتاب الله تبارك وتعالى، لذا يشير (أبو عمرو الداني، 2000، 68) إلى أهمية هذا العلم وضرورة الأداء الجيد بقوله: اعلموا – أيديكم الله بتوفيقه – أن التجويد مصدر جودت الشيء، ومعناه انتهاء الغاية في إتقانه، وبلوغ النهاية في تحسينه، ولذا يقال: جود فلان في كذا، إذ فعل ذلك جيداً، والاسم منه الجودة، فتجويد القرآن هو إعطاء الحروف حقوقها وترتيبها مراتبها، ورد الحرف من حروف المعجم إلى مخرجه وأصله، وإلحاقه بنظيره وشكله، وإشباع لفظه، وتمكين النطق به على حال صيغته وهيئته من غير إسراف ولا تعسف ولا إفراط ولا تكلف وليس بين التجويد وتركه إلا رياضة من تدبره بفكه.

ويتضمن الأداء اللغوي الجيد العديد من السمات منها:

1. جهارة الصوت

إن جهارة الصوت كانت تمثل ولا تزال سمة ثقافية Cultural Trait في عملية التواصل أو الأداء الكلامي، وبالرغم من أن هذه السمة كانت تنال إعجاب الجماعة العربية الأولى فإن التشريع الإسلامي عمل على تهذيب السلوك الكلامي Speech Behavior ، فنقرأ قول الله تبارك وتعالى ﴿ وَٱقْصِدْ فِى مَشْيِكَ وَٱغْضُضْ مِن صَوْتِكَ ۚ إِنَّ أَنكَرَ ٱلْأَصْوَٰتِ لَصَوْتُ ٱلْحَمِيرِ ﴿١٩﴾ ﴾[سورة لقمان، الآية (19)] ومما قيل في تفسير هذه الآية قول (فخر الرازي، 2000، 131):

المسألة الأولى: ذكر المانع من رفع الصوت ولم يذكر المانع من سرعة المشي، نقول أما على قولنا إن المشي والصوت كلاهما موصلان إلى شخص مطلوب إن أدركه بالمشي إليه فذاك، وإلا فيوقفه بالنداء، فنقول رفع الصوت يؤذي السامع ويقرع

الصماخ بقوة، وربما يخرق الغشاء الذي داخل الأذن. وأما السرعة في المشي فلا تؤذي، أو إن كانت تؤذي فلا تؤذي غير من في طريقه والصوت يبلغ من على اليمين واليسار، ولأن المشي يؤذي آلة المشي والصوت يؤذي آلة السمع وآلة السمع على باب القلب، فإن الكلام ينتقل من السمع إلى القلب ولا كذلك المشي، وأما على قولنا الإشارة بالشيء والصوت إلى الأفعال والأقوال فلأن القول قبيحه أقبح من قبيح الفعل وحسنه أحسن، لأن اللسان ترجمان القلب والاعتبار يصحح العدوى.

المسألة الثانية: كيف يفهم كونه أنكر من أن مس المنشار بالمبرد وحت النحاس بالحديد أشد تنفيراً؟ نقول الجواب عنه من وجهين أحدهما: أن المراد أن أنكر أصوات الحيوانات صوت الحمير فلا يرد ما ذكرتم وما ذكرتم في أكثر الأمر لمصلحة وعمارة فلا ينكر/ بخلاف صوت الحمير وهذا وهو الجواب الثاني.

المسألة الثالثة: أنكر هو أفعل التفضيل فمن أي باب هو؟ نقول يحتمل أن يكون من باب أطوع له من بنانه، بمعنى أشدها طاعة فإن أفعل لا يجيء في مفعل ولا في مفعول ولا في باب العيوب إلا ما شذ، كقولهم أطوع من كذا للتفضيل على المطيع، وأشغل من ذات النحيين للتفضيل على المشغول، وأحمق من فلان من باب العيوب، وعلى هذا فهو في باب أفعل كأشغل في باب مفعول فيكون للتفضيل على المنكر، أو نقول هو من باب أشغل مأخوذاً من نكر الشيء فهو منكر، وهذا أنكر منه، وعلى هذا فله معنى لطيف، وهو أن كل حيوان قد يفهم من صوته بأنه يصيح ولو قتل لا يصيح، وفي بعض أوقات عدم الحاجة يصيح وينهق فصوته منكور، ويمكن أن يقال هو من نكير كأجدر من جدير، ومن ثم فقد نهى الله تبارك وتعالى عن رفع الصوت على رسول الله ﷺ بقوله: ﴿ إِنَّ ٱلَّذِينَ يَغُضُّونَ أَصۡوَٰتَهُمۡ عِندَ رَسُولِ ٱللَّهِ أُوْلَٰٓئِكَ ٱلَّذِينَ ٱمۡتَحَنَ ٱللَّهُ قُلُوبَهُمۡ لِلتَّقۡوَىٰۚ لَهُم مَّغۡفِرَةٞ وَأَجۡرٌ عَظِيمٌ ﴿٣﴾ ﴾[سورة الحجرات، الآية (3)]، وما نزلت هذه الآية لا ترفعوا أصواتكم فوق صوت النبي ولا تجهروا له بالقول قعد ثابت ﷺ في الطريق يبكي فمر به عاصم بن عدي بن العجلان فقال: ما يبكيك يا ثابت؟ قال: هذه الآية أتخوف أن تكون نزلت في وأنا صيت رفيع الصوت فمضى عاصم بن عدي إلى رسول الله ﷺ فأخبره خبره فقال: اذهب فادعه لي فجاء فقال: ما يبكيك يا ثابت؟ فقال: أنا

صيت وأتخوف أن تكون هذه الآية نزلت فيّ فقال له رسول الله ﷺ: أما ترضى أن تعيش حميداً وتقتل شهيداً وتدخل الجنة؟ قال: رضيت ولا أرفع صوتي أبداً على صوت رسول الله ﷺ، قال: وأنزل الله تعالى إن الذين يغضون أصواتهم عند رسول الله الآية، وأخرج ابن حبان والطبراني وأبو نعيم في المعرفة عن إسماعيل بن محمد بن ثابت بن قيس بن شماس الأنصاري أن ثابت بن قيس قال: يا رسول الله: لقد خشيت أن أكون قد هلكت، قال: لم؟ قال: يمنع الله المرء أن يحمد بما لم يفعل وأجدني أحب الحمد وينهى عن الخيلاء وأجدني أحب الجمال وينهى أن نرفع أصواتنا فوق صوتك وأنا جهير الصوت فقال رسول الله ﷺ: يا ثابت أما ترضى أن تعيش حميداً وتقتل شهيداً وتدخل الجنة؟ (أبو بكر السيوطي، 1993، 549).

2. مخارج الحروف

فالأصوات اللغوية موزعة بهذا الاعتبار على أعضاء النطق، ابتدءا من الحنجرة ثم الشفتان، والمخرج لغة: محل خروج الحرف، أما عن المخرج اصطلاحاً: محل خروج الحرف وتمييزه حيث ينقطع الصوت عنده فيتميز عن غيره، فإذا أردت معرفة مخرج أي حرف من الحروف فانطق به ساكناً أو مشدداً بعد همزة وصل محركة ثم أصغ إليه فحيث ما انقطع الصوت بالحرف فهو مخرجه، والمخارج إما عامة: وهي المشتملة على مخرج فأكثر، وإما خاصة: وهي المحددة التي تشتمل على مخرج واحد سواء خرج منه حرف واحد أو أكثر.

ويشير (السيوطي، 1974، 347) إلى أن عدد مخارج الحروف بقوله: أما مخارج الحروف فالصحيح عند القراء ومتقدمي النحاة كالخليل أنها سبعة عشر، وقال كثير من الفريقين: ستة عشر فأسقطوا مخرج الحروف الجوفية وهي حروف المد واللين وجعلوا مخرج الألف من أقصى الحلق والواو من مخرج المتحركة وكذا الياء، وقال قوم: أربعة عشر فأسقطوا مخرج النون واللام والراء وجعلوها من مخرج واحد أما عن ابن الحاجب: وكل ذلك تقريب وإلا فلكل حرف مخرج على حدة، ويتم التحقق من هذه المخارج بأن تلفظ الحرف محققاً بهمزة الوصل وتأتي بالحرف بعده ساكناً أو مشدداً.

وجمهور العلماء يقررون أن المخارج العامة خمسة مخارج وأن المخارج الخاصة سبعة عشر مخرجاً تنحصر في المخارج العامة الخمسة وهي (عبد الوارث عسر، 1993، 68-69):

الأول: الجوف مخارجه وحروفه:

الجوف: في اللغة: هو الخلاء الداخل، واصطلاحاً: هو الخلاء داخل الحلق والفم ويخرج منه حروف المد الثلاثة الألف المدية المفتوح ما قبلها نحو قال، والواو الساكنة المضموم ما قبلها نحو يقول، والياء الساكنة المكسور ما قبلها نحو قيل، وتسمى هذه الحروف بالمدية أو بالجوفية أو الهوائية كما تسمى حرف مد ولين وحروف علة.

الثاني: الحلق مخارجه وحروفه:

فيه ثلاثة مخارج أقصاه أدناه ووسطه أما أقصاه وهو أبعده مما يلي الصدر فيخرج منه الهمزة والهاء، أما وسطه فيخرج منه العين والحاء، وأما أدناه وهو أقربه مما يلي اللسان فيخرج منه الغين والخاء وتسمى هذه الحروف بالحلقية لخروجها من الحلق.

الثالث: اللسان مخارجه وحروفه:

اللسان فيه عشرة مخارج ويخرج منها ثمانية عشر حرفاً:

- أقصى اللسان فوق مما يلي الحلق مع ما يحاذيه من الحنك الأعلى ويخرج منه القاف.
- أقصى اللسان تحت مخرج القاف قليلاً مع ما يحاذيه من الحنك الأعلى ويخرج منه الكاف ويسميان لهويتان لخروجهما من قرب اللهاة.
- وسط اللسان مع ما يحاذيه من الحنك الأعلى ويخرج منه الجيم فالشين فالياء المحركة أو الساكنة المفتوح ما قبلها وتسمى هذه الحروف شجرية.
- إحدى حافتي اللسان مما يلي الأضراس العليا ويخرج منه الضاد المعجمة، وخروجها من الجهة اليسرى أيسر وأكثر استعمالاً ومن اليمنى أصعب، ومن الجانبين أعز وأقل استعمالاً إذ هي أصعب الحروف مخرجاً.

- أدنى حافة اللسان إلى منتهاها مما يلي الأنياب بعد مخرج الضاد مع ما يحاذيها من اللثة العليا ويخرج منه اللام ولكنها من اليمنى أيسر.
- طرف اللسان مائلاً إلى ظهره قليلاً مع ما يحاذيه من لثة الأسنان العليا ويخرج منه النون المظهرة بخلاف المدغمة والمخفاة فمخرجها الخيشوم.
- طرف اللسان تحت مخرج اللام قليلاً مع ما يحاذيه من لثة الأسنان العليا ويخرج منه الراء وتسمى اللام والنون والراء حروفاً ذلقة لخروجها من ذلق اللسان أي طرفه.
- طرف اللسان مع أصول الثنايا العليا ويخرج منه الطاء والدال والتاء وتسمى هذه الحروف الثلاثة نطعيه لخروجها من نطع الفم وهو نهاية تجويفه.
- طرف اللسان مع ما بين الأسنان العليا والسفلى قريباً إلى السفلى، ويخرج منه الصاد والزاي والسين وتسمى هذه الحروف الثلاثة أسليه لخروجها من أسلة اللسان وهو مستدقة.
- طرف اللسان مع أطراف الثنايا العليا ويخرج منه الظاء والذال والتاء وتسمى هذه الحروف لثوية لقرب مخرجها من لثة الأسنان.

الرابع: الشفتان مخارجهما وحروفهما:

الشفتان فيهما مخرجان ويخرج منهما أربعة أحرف.

- بطن الشفة السفلى مع أطراف الثنايا العليا ويخرج منه الفاء.
- الشفتان معاً ويخرج منها الباء والميم مع انطباق الشفتين والواو مع انفتاحهما والمراد بالواو المتحركة أو الساكنة بعد فتح وتسمى هذه الحروف الأربعة شفوية.

الخامس الخيشوم مخارجه وحروفه:

وهو أعلى الأنف أقصاه من الداخل ويخرج منه الغنة المركبة في جسم النون والتنوين والميم وقد سبق بيان مراتب الغنة ، ولذا تصنف الأصوات على اعتبار عملية التصويت، ويقصد بهذا التصويت إصدار الحنجرة لذبذبات صوتية نتيجة اهتزاز أوتارها، أو أحبالها، أو شفاهها الصوتية على اختلاف ترجمة التعبير العلمي Vocal

Lips , Vocal Cords ، وذلك بتأثير ضغط الهواء المندفع من الرئتين خلا عملي الزفير، والأصوات بهذا الاعتبار تنقسم إلى (عبد الصبور شاهين، 1982، 47):

- أصوات تهتز خلالها الأحبال الصوتية فتسمى مجهورة وهي: العين، والغين، والجيم، والياء، والراء، والزاي، والدال، والضاد، واللام، والنون، والذال، والميم، والباء، والواو.
- أصوات لا تهتز خلالها الأوتار الصوتية فتسمى مهموسة، وهي الهمزة، والهاء، والحاء، والخاء، والقاف، والكاف، والسين، والشين، والصاد، والتاء، والطاء، والثاء، والفاء.
- الحركات كلها مجهورة إلا في حالات استثنائية بسيطة.

3. سهولة المخرج

المخرج كما علمنا هي النقطة التي يعلق عندها الهواء إعاقة تامة، أو جزئية مثال الأول: النطق بالحروف الشديدة أو الانفجارية، أما الثاني: فمثل السين والزاي ونحوها من الحروف الرخوة، أما عن سهولة المخرج فتعني ذلك الانسياب الصوتي، وخروج الأعضاء المختلفة، بحيث لا يطغى عضو على عضو في تحركاته، أو في زمن هذه التحركات حال النطق في توافق وتلاؤم وانسجام تام، فإذا حدث ذلك خرج الأداء حلواً جميلاً له رونق وبهاء، ويسهم بدور كبير في إظهار المعنى (رشاد محمد سالم، 2005، 226).

وهذا ما نظر إليه (عبد الصبور شاهين، 1982، 47-48) بأنه التوتر وهو غالباً اتصال اللسان في مواضعه المختلفة بالمخرج، وإن كان بعض الأصوات ينتج من حياد اللسان كالباء، حيث تتصل فيها الشفتان وكالهمزة، والهاء، والعين، والحاء، حيث تصدر من أعماق الحلق أو من الحنجرة، واللسان يمثل دائماً في نطق الصوامت عارضاً يعترض خروج الهواء الممتزج بذبذبة الحنجرة، أو الخالي من هذه الذبذبة، ولهذا الاعتراض حالات منها:

- أن يغلق طريق الهواء إغلاقاً تاماً، ثم ينفتح فجأة في صورة انفجار ليخرج الهواء من الفم مصوتاً بالصوامت الهمزة والقاف، والكاف والجيم، والتاء والدال والطاء، والباء، وهذه هي الأصوات الانفجارية أو الشديدة.

- أن يكون الإغلاق كاملاً ، ولكن يسمح للهواء بالانحراف في مجراه، فيخرج من جانبي اللسان أو أحدهما، وذلك في صوتي الضاد واللام.
- أن يكون الإغلاق كاملاً فيأخذ الهواء طريقه إلى الأنف، وذلك في صوتي الميم والنون.
- أن يكون الإغلاق كاملاً، ولكن متقطعاً، بحيث ينفذ الهواء وسط التقطعات المتتابعة لينتج صوت الراء وهو الصوت المكرر.
- أن يكون الإغلاق غير شديد، وبتعبير آخر متراخياً بحيث يحدث أثناء نفاذه إلى خارج الفم احتكاكاً مسموعاً، ومن ثم تنتج الأصوات الهاء والعين، والحاء والغين والخاء والشين، والياء، والزاي والسين والذال والثاء، والصاد والفاء والواو.
- أما الحركات فلا يعترض شيء في الفم طريق الهواء في أثناء نطقها، ولكن الفم يأخذ أشكالاً مناسبة للحركة المنطوقة، فيكون ضيقاً أو نصف ضيق أو واسعاً.

وعلى ذلك فعناصر الصوت هي:

- الهواء وطريقه أو مجراه هو الفم غالباً والأنف أحياناً.
- التردد الحنجري في الجهور وعدمه في المهموس.
- المخرج وهو نقطة التقاء عضوي النطق.
- درجة اتصال طرفي المخرج أو درجة التوتر في المخرج.

4. صفات الحروف

الصفة لغة: هي ما قام بالشيء من المعاني الحسية كالطول والقصر والبياض والسمار أو المعنوية كالعلم والأدب والكرم والحياء، واصطلاحاً: هي الكيفية التي تعرض للحرف وتظهر عند النطق به والتي تميزه عن غيره، وتتجلى أهمية دراسة الصفات الصوتية للحروف في تحقيق ما يلي:

- لتحسين لفظ الحروف المختلفة في المخرج وخاصة إذا اجتمعت في كلمة واحدة مثل (مخمصة – يختص).

- معرفة قوي الحروف من ضعيفها.
- تمييز الحروف المشتركة في المخرج.
- النهوض بالمستوى المتدني الذي وصل إليه بعض العرب من عدم إتقان نطق حروف لغتنا العربية الجميلة، ويتضح ذلك بين المثقفين والإعلاميين خاصة عبر الإذاعات وبرامج التلفاز العربية المختلفة.

ولذا يشير (ابن الجزري، د.ت، 228-229) بأنها المجهورة وضدها المهموسة، والهمس من صفات الضعف، كما أن الجهر من صفات القوة، والهموسة عشرة يجمعها قولك سكت فحثه شخص، والهمس الصوت الخفي فإذا جرى مع الحرف النفس لضعف الاعتماد عليه كان مهموساً والصاد والخاء المعجمة أقوى مما عداهما وإذا منع الحرف النفس أن يجري معه حتى ينقضي الاعتماد كان مجهوراً، قال سيبويه: إلا أن النون والميم قد يعتمد لهما في الفم والخياشيم فيصير فيهما غلة.

ومنها الحروف الرخوة وضدها الشديدة والمتوسطة فالشديدة وهي ثمانية: أجد قط بكت. والشدة امتناع الصوت أن يجري في الحروف وهو من صفات القوة.

والمتوسطة بين الشدة والرخاوة خمسة يجمعها قولك: لن عمر. وأضاف بعضهم إليها الياء والواو، والمهموسة كلها غير التاء والكاف رخوة والمجهورة الرخوة خمسة: الغين، والضاد، والظاء، والذال المعجمات، والراء، والمجهورة الشديدة ستة يجمعها قولك: طبق أجد.

ومنه الحروف المستقلة وضدها المستعلية، والاستعلاء من صفات القوة وهي سبعة يجمعها قولك: قظ خص ضغط. وهي حروف التفخيم على الصواب وأعلاها الطاء كما أن أسفل المستقلة الياء، وقيل حروف التفخيم هي حروف الإطباق، ولا شك أنها أقواها تفخيماً، وزاد مكي عليها الألف وهو وهم فإن الألف تتبع ما قبلها فلا توصف بترقيق ولا تفخيم والله أعلم.

(ومنها الحروف المنفتحة) وضدها: المنطبقة والمطبقة: والانطباق من صفات القوة وهي أربعة: الصاد، والضاد، والطاء، والظاء.

(وحروف الصفير) ثلاثة: الصاد، والسين، والزاي، وهي الحروف الأسلية المتقدمة.

(وحروف القلقلة) ويقال اللقلقة خمس يجمعها قولك: قطب جد. وأضاف بعضهم إليها الهمزة؛ لأنها مجهورة شديدة وإنما لم يذكرها الجمهور لما يدخلها من التخفيف حالة السكون ففارقت أخواتها ولما يعتريها من الإعلال وذكر سيبويه معها التاء مع أنها المهموسة وذكر لها نفخاً وهو قوي في الاختبار، وذكر المبرد منها الكاف إلا أنه جعلها دون القاف. قال: وهذه القلقلة بعضها أشد من بعض، وسميت هذه الحروف بذلك؛ لأنها إذا سكنت ضعفت فاشتبهت بغيرها فيحتاج إلى ظهور صوت يشبه النبرة حال سكونهن في الوقت وغيره وإلى زيادة إتمام النطق بهن. فذلك الصوت في سكونهن أبين منه في حركتهن. وهو في الوقف أمكن، وأصل هذه الحروف القاف لأنه لا يقدر أن يؤتي به ساكناً إلا مع صوت زائد لشدة استعلائه.

وذهب متأخرو أئمتنا إلى تخصيص القلقلة بالوقف تمسكاً بظاهر ما رأوه من عبارة المتقدمين أن القلقة تظهر في هذه الحروف بالوقف. فظنوا أن المراد بالوقف ضد الوصل وليس المراد سوى السكون فإن المتقدمين يطلقون الوقف على السكون. وقوى الشبهة في ذلك كون القلقة في الوقف العرفي أبين وحسبانهم أن القلقلة حركة وليس كذلك فقد قال الخليل: القلقلة شدة الصياح، والقلقة شدة الصوت.

من خلال ما سبق نشير إلى أن الأصوات تنقسم إلى قسمين هما:

1. صفات أصلية (لازمة): وهي الصفات الملازمة للحرف التي لا تفارقه بحال من الأحوال.
2. صفات عرضية: وهي الصفات التي تعرض للحرف في بعض الأحوال وتنفك عنه في بعضها.

أولاً: الصفات الأصلية (اللازمة للحرف) تنقسم إلى:

صفات لها ضد وهي عشرة		صفات ليس لها ضد	
الصفة	ضدها		
1- الهمس	2- الجهر	1- الصفير	2- اللين
3- الشدة والتوسط	4- الرخاوة	3- الاستطالة	4- التكرير
5- الاستعلاء	6- الاستفال	5- الانحراف	6- التفشي
7- الإطباق	8- الانفتاح	7- القلقلة	8- الغنة
9- الإذلاق	10- الإصمات	9- الخلفاء	

ثانياً: الصفات العرضية: وتتضمن الآتي:

- التفخيم.
- الإدغام.
- التحريك.
- الترقيق.
- الإخفاء.
- السكت.
- القصر.
- الإظهار.
- القلب.
- المد.

رابعاً: خصائص الأداء الشفوي الماهر

المهارة اللغوية هي مجموعة من الأداءات اللغوية أو الاستجابات أو أشكال السلوك التي ينجزها مستخدم اللغة بمزيد من السهولة والسرعة والدقة مع الاقتصاد في الوقت والجهد المبذول، وتقاس هذه الأداءات أو الاستجابات من خلال الاختبارات اللغوية المناسبة لكل مهارة لغوية كل على حدة.

أو هي أداء (صوتي أو غير صوتي) يتميز بالسرعة، والدقة، والكفاءة، ومراعاة القواعد اللغوية المنطوقة والمكتوبة على حد سواء.

وعليه فليست المهارة اللغوية مجرد أسلوب أدائي يقوم به الممارس للغة، بل إن التمهر لا يتجسد إلا إذا اتسمت الأعمال المهارية بخصائص الشمول، والمرونة، والحذق، والإجادة وديمومة التمرس للشيء من قبل المتعلمين، فكل ما يرتبط بجانب استخدام اللغة إرسالاً واستقبالاً لابد أن يكون القائم به متمكناً منه على جهة الإتقان والتمرس والحذق، ومن ثم يتسم هذا العمل بعدة خصائص منها:

1. اليسر والسهولة في أداء هذا العمل.
2. أنه أداء معقد إلى حد ما.
3. أن شكلاً من أشكال التعلم قد حدث.
4. حدوث تكامل بين جوانب السلوك (معرفي، مهاري، وجداني).
5. أن الحركات العشوائية أو الاعتباطية التي كانت دخيلة على السلوك قد بدأت في الاختفاء تدريجيا.
6. أن الأخطاء في أداء هذه المهارة قد بدأت في التناقص.
7. أنه أداء يتسم بالإتقان والإجادة لكافة المهارات الرئيسة والفرعية.
8. أنه أداء يصحبه قدرة على إدراك علاقات جديدة.
9. أنه يتسم بالسرعة في الأداء.
10. الاقتصاد في الوقت من أهم سمات الأداء الماهر.
11. الاقتصاد في الجهد سمة مميزة للأداء.
12. أن الأداء العملي يستند إلى تصور عقلي لما يراد فعله.
13. أنه أداء قابل للملاحظة وللقياس.

خامساً: مهارات الأداء اللغوي الشفوي

حددت الأدبيات التربوية مجموعة من مهارات التحدث أو مهارات الأداء اللغوي الشفوي، ومن هذه المهارات ما يلي (حسين سليمان قورة، 1981، 217-218):

1. الوضوح والتحديد والسلاسة في الفكرة التي يريد التلميذ أن ينقلها إلى السامع أو القارئ.
2. عدم تكرار الكلمات بصورة متقاربة.
3. الصدق في تصوير المشاعر والدقة في تحديد الأفكار ووصف الأشياء.
4. تماسك العبارات وعدم تفككها.
5. خلو الأساليب من أخطاء النحو والصرف، وبخاصة فيما يتعلق بالضمائر وأسماء الإشارة، والأسماء الموصولة.
6. البعد عن استعمال الكلمات العامية، والأخطاء الشائعة إلا إذا دعت الضرورة إلى ذلك.
7. نطق الألفاظ نطقاً جيداً، وإخراج الحروف من مخارجها بلا تحريف.
8. الانطلاق في التحدث دون لجلجة أو لعثمة.

ولقد أشارت (جولدن Goulden، 1991، 1-4) بأن فن التحدث يتضمن عملية اتصال صوتي بين طرفين، وحددت مهارات التحدث فيما يلي:

1. التحدث بصوت مسموع بدرجة كافية.
2. النطق السليم للكلمات والجمل والعبارات.
3. التحدث بلغة سليمة تعين الجمهور المستمع على فهم الرسالة اللغوية.
4. التحدث بكلمات مفهومة للجمهور، بحيث تعينهم على تحيد\يد دلالتها بسهولة ويسر.
5. عدم المبالغة في التعبير عن المعنى المراد.
6. التحدث بسرعة مناسبة لطبيعته ولطبيعة الموضوع ومراعياً مقام الجمهور المستمع.
7. تجنب التكرار الممل أو اللازمات المستهجنة في أثناء الحديث.
8. استخدام نغمة الصوت المناسبة لطبيعة الجمهور.
9. التحدث بإيقاع مناسب لطبيعة الموضوع.

10. إبراز اهتمام المتحدث بالموضوع.
11. الصمت أحياناً للتأكد على بعض الأفكار أو الجوانب في الموضوع.
12. توظيف المتكلم للغة الجسد توظيفاً يعين على إفهام الرسالة اللغوية للمتحدث.

كما أشار (براون Brown، 1994، 73) إلى مجموعة من مهارات التحدث المناسبة للطلاب بالمراحل التعليمية المختلفة، ومن هذه المهارات ما يلي:

أ. إنتاج الأصوات اللغوية بشكل صحيح.
ب. توظيف الإيقاع المناسب عند التحدث مع الآخرين.
ج. استخدام التنغيم المناسب للمعنى الذي يقصده المتحدث.
د. توظيف قواعد اللغة بشكل سليم.
ه. مراعاة خصائص الجمهور الذي يحادثه.
و. التركيز على الفكرة العامة لموضوع الحديث.
ز. تدعيم علاقاته بالمشاركين بالحوار، ومراعاة إفادة الآخرين.
ح. اختيار المفردات المعبرة عن الفكرة العامة.
ط. اختيار المفردات المناسبة لطبيعة الجمهور.
ي. استخدام الإيماءات أو الإشارات الجسمية المعبرة عن المعنى العام.
ك. الاهتمام بالمتحدث، حتى تنجح عملية الاتصال (التفاعل).
ل. تعديل مكونات الخطاب أو صوره أو طريقته بما يتلاءم مع السياق والموقف.

ومن هذه المهارات ما حدده (محمد صلاح الدين مجاور، 1997، 221-223): كما يلي:

- وصف المشاهد والمحسوسات في بيئته في جمل مرتبة.
- التلخيص الشفوي لموضوع أو لفقرة ما.
- سرد ما شاهده.
- عرض حوادث قصة قرأها.

- عرض موضوع صغير.
- وصف منظر معين كمباراة في كرة القدم مثلاً.
- مناقشة موضوع معين صغير أو التعليق عليه.
- شرح فكرة قصيرة.
- ضبط ما يتحدث به ضبطاً صحيحاً.
- الطلاقة في التعبير الشفهي.
- التعبير عما يريد.
- إلمام التلميذ بأسس التفكير.
- تركيب الأفكار وتسلسلها ومنطقيتها.
- القدرة على وضع المقدمات التي تؤدي إلى النتائج الصحيحة.
- القدرة على التصنيف للمعلومات والأفكار في التحدث والكتابة.
- اختيار الكلمة المناسبة للمعنى وللموقف المناسب.
- التعبير عن أفكار الموضوع في جمل مفيدة.
- تطبيق الأفكار الجديدة.
- الملائمة بين الأفكار.
- الملائمة بين الجمل.
- الملائمة بين الكلمات.
- التعبير عن المشاعر والوجدان.
- الإشراقة في بدء التعبير واستهلاله.

كما حدد (الناقة، 1998، 431-432) إطاراً مهارياً للتحدث تضمن العمليات التالية:

1. **العملية الفكرية اللغوية**، وتضم المؤشرات التالية:

أ. يقدم معلومات دقيقة وصحيحة.

ب. يعرض أفكاراً جذابة وممتعة.

ج. يطرح خبرات متعددة وأفكاراً مبتكرة.

د. ينظم أفكاره بشكل منطقي متتابع.

ه. يربط موضوعه بشكل طبيعي بموضوعات أخرى شديدة الاتصال.

و. يستشهد على ما يقول ويبرهن ويضرب الأمثلة.

ز. يحذف التفاصيل غير الضرورية.

ح. يستخدم لغة بسيطة يمكن فهمها بسهولة.

ط. يضبط الكلمات ضبطاً إعرابياً صحيحاً.

2. **العملية الصوتية**، وتضم الآتي:

أ. يتحدث بصوت واضح النبرات.

ب. يعبر عن المعنى بطبقة صوت مناسبة.

ج. يقف بصوته الوقفات الصحيحة المناسبة لعلامات الترقيم.

د. ينطق الكلمات بعناية من حيث صحة مخارج الأصوات.

ه. يتكلم بصوت يسمعه الجميع.

3. **يتحدث بصوت مريح يبعث على الفهم:**

أ. العملية الإلقائية الملمحية التفاعلية وتضم ما يلي:

ب. يثير مستمعيه ويستميلهم.

ج. يتوقف أحياناً للإثارة والتوقع والتشويق.

د. يفاكه ويطرف بطريقة محببة.

ه. يثير النقاش ويديره بموضوعية.

و. يستمع بعناية لأسئلة المستمعين وآرائهم.

ز. يحاور ويتقبل وجهات نظر الآخرين.

ح. يحكي في الوقت المناسب والسياق المناسب.

ط. يوجه حديثه بشكل مناسب في ضوء المتغيرات.

ي. يتحدث بسرعة تناسب المستمعين.

ك. يستخدم تعبيرات تدل على احترام المستمعين.

ل. ينظر في أعين المستمعين.

م. يستجيب لما يقرأه على ملامح المستمعين.

ن. يختتم حديثه بخلاصة مركزة ومفيدة.

س. يختتم حديثه بصورة مريحة.

ع. يترك انطباعاً مرضياً عند المستمعين.

وحددت مهارات التحدث فيما يلي (مصطفى رسلان شلبي، 2000، 107):

1. النطق الصحيح للأصوات العربية.
2. إنتاج الأصوات المتجاورة في المخرج.
3. التمييز في النطق بين الحركات الطويلة والحركات القصيرة.
4. التفريق عند الاستخدام بين المذكر والمؤنث.
5. الإجابة عن الأسئلة.
6. التعبير عن الحاجات في جمل مفيدة.
7. التعبير عن النفس تعبيراً مفهوماً في جمل تامة في المواقف الوظيفية.
8. التفريق في الاستخدام بين أزمنة الفعل.
9. طرح الأسئلة بسهولة وطلاقة.
10. إدراك أهمية أن يكون لدى المتحدث شيء يتحدث عنه.
11. القدرة على امتلاك القدر المناسب من الكلمات.
12. تمثيل الانفعالات المتضمنة في الكلام، أي القدرة على التنغيم.
13. القدرة على اختيار وتنظيم محتوى وأفكار الموقف الذي يتحدث فيه.
14. القدرة على مجاملة الآخرين في أثناء الحديث.
15. القدرة على استخدام الأدلة والاستشهادات.

كما حددت مهارات التحدث فيما يلي (أيمن أبو بكر سكين، 2002، 60-61):

أولاً: على مستوى المفردات أو الكلمات، وتشمل المهارات التالية:

أ. استخدام الكلمات نطقاً صحيحاً خالياً من اللجلجة أو التهتهة أو الثأثأة أو الفأفأة.

ب. تسكين الحرف الأخير من الكلمة عند الوقف.

ج. استخدام الصوت المعبر عن المعنى في أثناء الحديث.

د. اختيار الكلمات المناسبة للمواقف المختلفة.

ه. الابتعاد عن تكرار الكلمات تكراراً غير مفيد.

ثانياً: على مستوى الجمل أو التراكيب، وتتضمن المهارات النوعية التالية:

أ. التعبير بجمل عن الأفكار مفيدة متكملة البناء.

ب. ربط الأفكار الفرعية بالفكرة العامة.

ج. التنويع بين أنماط الجمل المستخدمة (اسمية، وفعلية).

د. الإجابة عن الأسئلة المطروحة شفوياً.

ه. تقديم مادة الحديث بالشكل المناسب لميول وحاجات المستمعين.

و. القدرة على تجميع الكلمات في وحدات فكرية منظمة.

ز. استخدام أدوات الربط المناسبة بين الكلمات والجمل.

ثالثاً: مستوى العبارة أو الفقرة، وتتضمن المهارات التالية:

أ. استخدام الإشارات والإيماءات المصاحبة للغة اللفظية للتعبير عن المعنى.

ب. التدليل على الحديث ببعض الأدلة والبراهين والحجج ما أمكن ذلك.

ج. التوقف عند نهاية كل جملة توقفاً لا يخل بالمعنى.

د. عرض الأفكار والآراء المطروحة بطريقة منظمة.

ه. الانتقال من فكرة إلى أخرى بطريقة واضحة متسلسلة.

و. مشاركة المستمع في حديثه، وتشجيعه على الاستمرار فيه.

ز. التعبير عن الرأي بحرية.

ح. التحدث في طلاقة وانسياب مع صحة في التعبير ودقة في الأداء.

ومن هذه المهارات ما يلي (رشدي أحمد طعيمة، 2004، 97-98):

1. نطق الأصوات نطقاً صحيحاً.
2. التمييز عند النطق بين الأصوات المتشابهة تمييزاً واضحاً (مثل: ذ، ز، ظ..إلخ).
3. التميز عند النطق بين الحركات القصيرة والحركات الطويلة.
4. تأدية أنواع النبر والتنغيم بطريقة مقبولة من متحدثي العربية.
5. نطق الأصوات المتجاورة نطقاً صحيحا مثل: ب، ت، ث..إلخ.
6. نطق الكلمات المنونة نطقاً صحيحاً .
7. يميز التنوين عن غيره من الظواهر.
8. استخدام الإشارات والإيماءات غير اللفظية استخداماً معبراً عما يريد توصيله من أفكار.

كما حدد (داويز Dawes، 2008، 119) مهارات التحدث، والسياق الذي يمكن من خلاله تنمية هذه المهارات، والتقدم الذي يمكن أن يحرزه الطلاب في هذه المهارات كما يلي:

مهارات التحدث	السياق الذي تتم فيه المهارة	التقدم الذي أحرز
الوصف	الأحداث	الاستماع بوضوح
القراءة الجهرية	إعطاء التلاميذ نصاً قرائياً. العمل الذاتي.	تحديد المعنى بطرائق مختلفة. مجموعة متنوعة من الخطوات. مجموعة من التأكيدات.
التحدث الجماعي(الكورالي)	الشعر. إعطاء التلاميذ نصاً.	الوضوح والإبانة. تحسن التنغيم لدى الطلاب.
حكاية قصة	إعطاء التلاميذ نصاً قرائياً. العمل الذاتي.	تتضمن مجموعة من التفصيلات.

مهارات التحدث	السياق الذي تتم فيه المهارة	التقدم الذي أحرز
	القصة الشفوية.	التحدث بتدعيم من المعلم. التحدث بتعبيرات معينة. استخدام لغة القصة.
الشرح	العملية. الفكرة.	المنطقية. اشتمالها على مجموعة من التفاصيل.
تقديم المعلومات	من البحوث الخاصة المقدمة من قبل الآخرين.	المنطقية. اشتمالها على مجموعة من التفاصيل.
الإخبار	العمل مع أعمال الآخرين.	للتوصل إلى المعنى. للتعبير الجيد. استخدام الصوت بدرجات معينة.
المحادثة بشكل مستمر	حول موضوع محدد. حول فكرة معينة.	التوسع. اعتبار الآخرين والاهتمام بهم.
تقديم الحجة المنطوقة	في موضوع محدد. في موضوع شخصي.	تحديد أسباب الاستخدام. الإجابة عن كافة الاستفسارات. احترام الاختلاف
طرح الأسئلة والإجابة عنها	أسئلة وضعت مسبقاً وتناولها المتحدث في أثناء عملية التحدث	الامتحان التفكير العميق والمتأمل فيما يطرح من تساؤلات
مناقشة الأفكار، والموضوعات والقضايا	التشارك المجموعات المناظرة الكلية للفصل	زيادة استخدام القواعد الأساسية المتفق عليها
المقابلة	مع صديق مع الآخرين	استنباط الإجابة للأسئلة المطروحة في المقابلة

في ضوء العرض السابق يمكن تحديد المهارات التالية:

أولاً: المهارات الفكرية

وهي التصورات العامة التي يريد المتحدث إبلاغها إلى المتلقي أو المستمع وتتضمن هذه المهارات ما يلي:

1. تحديد المتحدث للفكرة العامة للموضوع.
2. التحديد الدقيق للأفكار الرئيسة للموضوع المتحدث به.
3. تبيان علاقة الأفكار الفرعية بالفكرة الرئيسة.
4. الجدة في عرض أفكار الموضوع.
5. تسلسل الأفكار تسلسلاً موضوعياً.
6. تنظيم الأفكار تنظيماً يفضي إلى إفهام المستمع.
7. الترابط بين أفكار الموضوع.
8. دقة الأفكار المطروحة حول الموضوع.
9. كفاية الأفكار المقدمة للموضوع.
10. توليد أكبر قدر من الأفكار المرتبطة بالموضوع.
11. الاتساق والتآلف بين الأفكار المطروحة في الموضوع.
12. الالتزام بالأفكار المحددة سلفاً للموضوع.
13. الوضوح في عرض أفكار الموضوع.
14. تدعيم الفكرة بالأدلة والشواهد أو الإحصاءات والتقارير المدعمة.

ثانياً: المهارات اللغوية

وهي القوالب أو اللبنات الأساسية التي يتكون منها الكلام، ومن ثم يحدث التواصل بين المتكلم باعتباره مرسلاً، وبين المستمع باعتباره متلقياً، وتتضمن هذه المهارات ما يلي:

1. المفـردات:

أ. اختيار الكلمات المناسبة لفكرة الموضوع.

ب. سلامة الكلمات المنطوقة مبنى ومعنى.

ج. أن تحمل الكلمة دلالة واضحة مفهومة للمستمع.

د. اختيار الكلمات المناسبة لأقدار المستمعين ومقامهم.

ه. نطق الكلمات بطريقة واضحة.

و. التنغيم عند نطق بعض الكلمات.

ز. اختيار الكلمات الفصيحة.

ح. ينوع من طريقة نطقه، بحيث يستميل أذهان المستمعين.

ط. توظيف الكلمات المستخدمة في سياقات جديدة.

ي. يستخدم كلمات مناسبة للسياق.

ك. يعبر بكلمات محددة الدلالة.

2. الجمـل:

أ. النطق بالجمل التي تحمل معنى مفيداً.

ب. وضوح الجمل المنطوقة.

ج. ارتباط الجمل بالموضوع أو بالفكرة العامة.

د. مراعاة الصحة اللغوية عند نطق الجمل.

ه. خلوها من التعقيد اللفظي أو المعنوي.

و. التسلسل والترابط بين الجمل المنطوقة.

ز. الربط الجيد بين الجمل.

ح. اكتمال أركان الجملة.

ط. تآلف الألفاظ المكونة للجملة.

ي. قوة التأليف ومسن سبكها وصياغتها.

ك. ألا تتضمن تناقضاً في معناها.

ل. الإيجاز غير المخل بين الجمل.

ثالثاً: مهارة النطق

وتتضمن ما يلي:

أ. إخراج الأصوات من مخارجها الصحيحة.

ب. التمييز بين الأدوات المتشابهة عند النطق.

ج. نطق الكلمات والجمل نطقاً صحيحاً.

د. إبراز السمات الصوتية المميز للأصوات المختلفة.

ه. مراعاة النبر والتنغيم عند نقط الكلمات والجمل.

و. التمثيل بالصوت عن المعنى المراد.

ز. تجنب اللازمات المستمرة عند النطق.

ح. حسن الوقف عند تمام المعنى.

ط. يتحدث بصوت واضح.

ي. يتحدث بثقة في النفس ودون ارتباك.

ك. يستخدم طبقة صوتية مناسبة.

ل. يتحدث بالسرعة المناسبة.

م. يراعي مواطن الفصل والوصل.

رابعاً: مهارة الطلاقة

وتتضمن معدل في أثناء عملية التحدث وتتضمن ما يلي:

أ. التحدث بسرعة مناسبة للمستمعين.

ب. التنويع في درجة الصوت بين الارتفاع والانخفاض.

ج. التوقف أحياناً لإفهام الآخر.

د. الاستجابة لما يطرح من أسئلة.

ه. تنوع إيقاع الحديث بما يتناسب مع الموقف أو السياق.

و. الدقة في التعبير عن الفكرة بكلمات وجمل واضحة ومحددة.

ز. يبدأ حديثه وينهيه بنغمة متدرجة تنبئ عن ذلك.

خامساً: الجانب الملمحي أو الإشاري

ويتضمن هذا الجانب ما يلي:

أ. يستخدم تعبيرات وجهه وفق المعنى المعبر عنه.

ب. يحرك أعضاء جسمه وفق المعنى.

ج. يواجه المستمعين ويجول بنظره في جميع الأركان.

د. يستخدم الإيماءات المناسبة.

ه. يستخدم حركات وإشارات تسهم في جذب انتباه المستمعين إليه.

سادساً: سمات اللغة المتحدثة

يمثل فن التحدث مع فن الاستماع طرفي عملية التواصل الشفوي، حيث يمثل الأول منهما جانب الإنتاج، والآخر جانب الاستقبال الواعي النشط لما يلقيه المتحدث، ولذا توجد بعض السمات أو القسمات المشتركة بين كلا الفنين، فهما نوع من الخطاب الفوري الآني أو الحالي الذي يصدره المتكلم، ويستقبله المستمع، كما أن الفرصة لتكرار الحديث الكلامي لا تتكرر بنفس الكيفية، وإذا تكررت فهو تكرار مختلف إلى حد كبير، فالفرصة لا تتاح لعملية الاستماع إلا مرة واحدة – باستثناء إذا تم التسجيل الفوري لما يقوله المتحدث – علاوة على أن عملية التواصل الشفوي هذه عملية سريعة، فالمتكلم يمكنه النطق بحوالي 160-220 كلمة في الدقيقة الواحدة، بخلاف عملية الكتابة، وما تستلزمه من تأمل، وتفكير في المكتوب، والإجادة في تحسين الخط وتنميقه، كما أن استفادة المستمع بالمسموع عادة ما تكون أقل من استفادة القارئ بالمكتوب أو بالمقروء، لأن قراءة المكتوب تتيح للقارئ فرصة التأمل فيه مرات ومرات، بالإضافة إلى إعادة قراءته مرة تلو الأخرى، حتى يقف القارئ على المقصد الفعلي لما يريده الكاتب، بخلاف عملية الاتصال الشفهي التي لا تتيح ذلك للمستمع في أغلب الأحوال.

وعادة ما يكون التواصل الشفوي تواصلاً عفوياً غير مخطط له بدرجة كافية، حتى وإن خطط له فلن يستطيع المتكلم الالتزام الكامل بجميع ما تم التخطيط له، لأن السياق يحتم عليه إما التغيير في الفكرة التي يطرحها، أو تغيير الكلمات التي ستعبر عن هذه الفكرة، أو ستختلف طريقة نطقه بهذه الكلمات، أو لهجته تختلف عن لهجة من يستمعون إليه، ومن ثم نراه يعدل منها قدر المستطاع، لإفهام الآخر، وربما يكرر المتحدث بعض الكلمات، أو يتضمن حديثه بعض الحشو أو فضول الكلام الذي لا داعي له ولا قيمة له..إلخ.

ولفهم السمات القائمة بين عمليتي التحدث والاستماع فقد أشار الباحثون إلى وجود عمليتين مفسرتين للغة المنطوقة وهما: عملية من أسفل إلى أعلى Bottom –up processing ، وعملية من أعلى إلى أسفل Top-down processing (Richards, Jack C، 2008، 3-4).

1. العمليات الهابطة Bottom-up processing

وتشير هذه العمليات الاستفادة الكاملة من مدخلات عملية الاتصال لفهم الرسالة اللغوية التي يستهدف المتحدث نقلها إلى المستمع، حيث تبدأ عملية الفهم للرسالة من خلال استقبال المستمع للمعلومات والبيانات التي يقدمها المتحدث، ويتم ذلك من خلال التحليل المتتابع لهذه البيانات أو المعلومات، وكذا تحليل المكونات الأساسية لعملية التحدث وتتضمن ما يلي:

- تحليل النص.
- تحليل الجمل.
- تحليل الكلمات.
- تحليل الأصوات.

وتستمر عملية التحليل لتشمل كافة مكونات النص المسموع، حيث يتم التعرف على المعاني الضمنية التي يريدها المتحدث، وتحليل شفرتها Decoding، ولكي يفهم المستمع الموضوع بشكل صحيح يجب أن يمتلك كفاءة نحوية (تركيبية) Lexical and grammatical competence، علاوة على ضرورة تحديد العلاقات النحوية القائمة

بين الجمل، ولكي تتم هذه العملية لابد أن يقوم المستمع بما يلي (Clark, H.M., and E.V. Clark ، 1977، 49):

أ. يقوم المستمع بتكوين تمثيلات صوتية Phonological Representation عن الكلام المنطوق في ذاكرته.

ب. يسعى المستمع لتنظيم التمثيلات الصوتية لتأسيس تصور عن المحتوى والوظائف.

ج. بناء المعلومات والأفكار المرتبطة بالموضوع بشكل هرمي أو تدريجي.

د. العودة مرة أخرى للذاكرة السمعية، لمعاودة الارتباطات المتصلة بمعاني الكلمات وبأصواتها وما تحمله من إشارات أو ملامح تعبر عن معنى معين.

فالعمليات الهابطة تشير كما يرى (ويلرWaller، 1984، 47) بتركيزه على الحروف المفردة Individual Letters في صورتها المنطوقة، وضم أو تجميع الحروف Letter Combination، وتحديد الكلمات، وربما تحديد وحدات أكبر مثل الجمل البسيطة، فهذه العناصر يتم تحويلها إلى أصوات أو تحويلها إلى لغة منطوقة، فإذا أراد المستمع فهم اللغة المتحدثة أو المنطوقة فإن عليه تحويل Conversion الرموز المرسومة Symbols إلى دلالاتها، والتمثيل الصوتي لها للوقوف على معاني هذه الأصوات.

ويشير (راينر كيث، ووبولاتسيك ألكساندر Rayner, Keith & Pollatsek, Alexaner، 1989، 461) بأن من خصائص هذه العملية تركيزها على بناء المعنى العام للمسموع Constructing the Meaning، مع التحكم التام في كافة عناصر الخطاب أو النص بدءا من ضم أو تركيب الحروف معاً، لتكون كلمات، وانتهاء بفهم الغاية أو المقصد العام للمتحدث.

2. تدريس العملية الهابطة Teaching bottom-up processing

يحتاج المتعلم للعديد من المفردات اللغوية الفاعلة(*) لفهم الجمل والتراكيب التي

(*) تصنف الكلمات أو المفردات اللغوية حسب استخدامها في عملية الاتصال إلى قسمين هما:

- كلمات نشطة أو فاعلة Active Word، ويقصد بها الكلمات التي يستعملها مستخدم اللغة بالفعل في سياقات اتصالية مختلفة، حيث إنه يستخدم مفردات بعينها عندما يتواصل مع الآخرين. ==

يسمعها عند التواصل مع الآخر، ولذا يمكن الاستعانة بمجموعة من التدريبات التي يمكن للمستمع توظيفها لتنمية هذه العملية وهي (Richards, Jack C.، 2008، 5):

أ. يتذكر المستمع المدخلات التي سمعها في أثناء عملية معالجته للمعلومات أو في أثناء التفكر فيها .

ب. تصنيف الكلمات في مجموعات أو في فئات.

ج. يتعرف الكلمات المفتاحية لانتقال عملية الخطاب من فكرة لأخرى.

د. يتعرف العلاقات النحوية القائمة بين العناصر المفتاحية للجملة.

ه. يوظف التنغيم والنبر بشكل صحيح، للوقوف على دلالة الجمل المنطوقة.

ويمكن للمعلم توظيف مجموعة من الأنشطة الفاعلة لتنمية هذه العمليات مثل:

1. الإملاء بأنواعه المختلفة.
2. استماع التتمة Cloze Listening، ويقصد به استماع المتعلم إلى فقرات معينة يتم من خلالها حذف الكلمة الرابعة أو الخامسة أو السابعة وعلى الطلاب تحديد الكلمة المحذوفة سواء أكانت اسماً أو فعلاً أو حرفاً، فالعبرة في هذا الاستماع هو معرفة المستمع للكلمة المحذوفة بصرف النظر عن نوعها.
3. استخدام أسئلة الاختيار من متعدد بعد الاستماع الجيد للنص.
4. أنشطة ترتبط بتعرف التفاصيل الداعمة للموضوع.
5. أنشطة ترتبط بمدخلات النص المسموع.

والنماذج التالية توضح ذلك:

أ. حدد مرجع الضمير في الجملة السابقة.

ب. حدد الزمن المتضمن في الجملة أو العبارة السابقة.

ج. التمييز بين الجمل المبنية للمعلوم والجمل المبنية للمجهول.

== - مفردات سالبة أو خاملة Passive Word: ويقصد بها مجموعة الكلمات التي يحتفظ بها الفرد في رصيده اللغوي وإن لم يستعملها في سياقات لغوية، ولكنه يتعرف عليها عندما يقرأ صفحة مطبوعة أو عندما يستمع إلى الآخرين.

د. تحديد رتبة الكلمة (الترتيب)(*) داخل التركيب.

ه. تحديد تسلسل العلامات في الجملة.

و. تحديد الكلمات المفتاحية في الحديث.

ز. تحديد زمن الفعل في اللغة المنطوقة.

3. العملية الصاعدة To-down processing

تعد العملية الصاعدة -على الجانب الآخر- هي عملية استثمار المستمع لخبراته السابقة، ومعلوماته عن المسموع لبناء المعنى الدقيق للرسالة التي يقصدها المتحدث، فبينما تتجه العملية الهابطة من اللغة إلى المعنى تتجه العملية الصاعدة من المعنى إلى اللغة، وتركز هذه العملية على الخبرات السابقة المختزنة في ذاكرة المستمع كي يصل إلى تحديد المعنى، كما أن المستمع الجيد هو الذي يستطيع توظيف إلماعات السياق لبناء مخططات عقلية أو سيناريو لهذا الموضوع أو ذاك، كما أنه يسعى إلى بناء تركيب عام عن المسموع، وتحديد العلاقات القائمة بين مختلف عناصر الموضوع، مثال ذلك: لو طرح المتكلم كلمة الزلازل يمكن للمستمع الإجابة عن عدة تساؤلات ترتبط بهذه المفردة كما يلي:

أ. ما معنى كلمة زلزال؟

ب. أين تحدث الزلازل؟

ج. ما أكبر الزلازل التي حدثت؟

د. هل تسبب الزلازل العديد من الخسائر؟ ما مظاهر ذلك؟

ه. هل يموت أناس كثيرون من الزلازل؟

(*) تعرف العربية هذا النوع من الترتيب حينما لا نستطيع إظهار الحركة الإعرابية، فحينما تتعذر الحركة يكون ترتيب الكلمة داخل الجملة أو التركيب هو الفيصل في تحديد معنى الفاعلية والمفعولية مثل: أكرمت سلمى سعدي ، فسلمى فاعل وسعدى مفعول به، ونحن لا نعرف منهما الفاعل من المفعول إلا أن الترتيب كقرينة يعد الفيصل في هذا الأمر بينما لو قدمنا سعدى على سلمى لكانت سعدى هي المفعول، وهذا الأمر يطلق عليه اسم قرينة الرتبة في العربية.

و. ما الاحتياطات التي يمكن البدء بها لتقليل خسائر الزلازل.

مثال آخر

لنفرض أن المتحدث قال: إنني سأذهب هذا المساء إلى طبيب الأسنان، يمكن للمستمع تكوين مخطط عقلي للجملة السابقة كما يلي:

- المكان: عيادة طبيب الأسنان.
- المشاركون: الطبيب، المريض، مساعد الطبيب.
- الهدف: هو الكشف الطبي على أسنان المريض، أو لصقل وتهذيب بعض الأسنان، أو لحشو بعض الأضراس..إلخ.
- الإجراءات: استخدام الحقنة، التنقيب أو البحث عن مصدر الألم ، تنظيف الأسنان.
- المخرجات أو المنتج: معالجة المشكلة، تقليل الألم أو المشقة التي يعاني منها المريض.

4. تدريس العملية الصاعدة Teaching top-down processing

يمكن التخطيط لمجموعة من التدريبات لتنمية العملية الصاعدة كما يلي:

أ. استخدام الكلمات المفتاحية، لبناء مخططات أو أطر معرفية Schema عن موضوع الخطاب.

ب. استنتاج الأماكن الواردة في المسموع.

ج. استنتاج أدوار المشاركين في الموضوع وتحديد أهدافهم.

د. تحديد العلاقة بين السبب والنتيجة.

ه. تحديد التفاصيل الداعمة لموقف ما.

و. تخمين مجموعة من الأسئلة التي ستطرح عن الموضوع، وتحديد إجابات شافية لها.

ومن الأنشطة التي يمكن تحقيقها لتفعيل العمليات السابقة ما يلي:

أ. توليد الطلاب لمجموعة من الأسئلة المتوقعة عن الموضوع المسموع، ثم الاستماع للإجابة الصحيحة عن الأسئلة المطروحة.

ب. إعداد الطلاب قائمة بالأشياء أو الأفكار أو العناصر أو المعلومات السابقة التي يعرفونها عن موضوع الحديث.

ج. إعداد قائمة بما يريدون معرفته عن الموضوع والمقارنة بين القائمة السابقة (ما يعرفونه)، والقائمة الحالية (ما يريدون معرفته).

د. يقرأ بعض الطلاب أجزاء محددة من المحادثة، ويتنبأ بعضهم بالجزء التالي للمقروء، ثم يقارنون بين الاثنين والموجود بالفعل.

ه. يقرأ الطلاب الكلمات الأساسية التي يتضمنها الموضوع، ثم يستمعون لها بعد ذلك.

و. يستمع الطلاب لقصة مفتوحة النهاية، ثم يخمنون نهاية منطقية لها، ثم يخمنون النهاية المتوقعة لهذه القصة.

ز. قراءة الطلاب للعناوين الرئيسة في الموضوع، ثم يخمنون التفصيلات المختلفة التي تتضمنها هذه العناوين، ثم يستمعون بعد ذلك لهذه التفصيلات، ويقارنون بين تخميناتهم، وما استمعوا إليه.

وإن كنا نرى ضرورة الجمع بين العمليتين السابقتين: من أسفل إلى أعلى ومن أعلى إلى أسفل في أثناء التواصل الشفوي، حيث إن كفاءة عملية الاتصال تتوقف على ما يبذله المستمع من جهد للإلمام بالموضوع، وتحديد محتوى النص المسموع، وإحساسه بكثافة المعلومات الواردة فيه ، كما أن عملية الاستماع الجيد والتواصل الفعال تستلزم استثمار المستمع لمعارفه السابقة عن الموضوع، وتنشيطه لهذه المعرفة، مع توظيفها التوظيف المناسب لفهم المعنى العام للموضوع، كما تتطلب هذه العملية قدرة المستمع على إبداء رأيه، والتعبير عن وجهة نظره، وكذا على تشريح وتحليل اللبنات التي تكون منها الخطاب المنطوق، ومن ثم يجب التلازم والتناغم بين كلا العمليتين سعياً لفهم أمثل للموضوع المنطوق.

سابعاً: أسس الأداء اللغوي الشفوي

توجد مجموعة من الأسس التي ينبغي أن يلتفت إليها معلمو اللغة عند تعليم فن التحدث ومن هذه الأسس ما أشار إليه (كروسون Corson، 1988، 44) في أن

موضوعات التحدث التي يثيرها المعلم يجب أن تبني على معرفتهم السابقة، وخبراتهم الشخصية، مع ضرورة تشجيع المعلم لطلابه كي يتدربوا على عملية القص أو الحكاية أو إعادة القص، كما يجب أن يتكلموا عن مخاوفهم وأحلامهم، بالإضافة إلى التحدث عن أكثر الموضوعات المحببة إليهم، وكل ذلك يتم في جو من التشجيع والود والتآلف، بما يعين التلاميذ على أن يكونوا متحدثين أكفاء.

ومن هذه الأسس ما يلي (حسن شحاتة، 1993، 244-245):

أ. الاهتمام بالمعنى قبل اللفظ، فالمعلم لابد أن يهتم بالأفكار قبل الألفاظ التي تخدم الفكرة وتعبر عنها ولابد أن يشعر الطالب بذلك.

ب. تعليم التعبير في مواقف طبيعية حتى تؤدي اللغة وظائفها، وهذه المواقف يتيحها المعلم لطلابه.

ج. المواد الدراسية المختلفة مصادر معلومات يجب أن يستقي منها الطالب عند التعبير، كما أنا مليئة بفرص للتدريب.

د. يتم تعليم التعبير في جو من الحرية وعدم التكلف، وعلى المعلم أن يحقق ذلك الانطلاق في التعبير فكراً ولغة.

ه. استثارة الدافع قبل البدء في عملية التحدث.

و. الحديث الشفوي والمناقشة مع الطلاب لبعض جوانب الموضوع بحيث يتم تحديد مجموعة من الأفكار الأساسية أو المقتطفات التي يمكن توظيفها في الموضوع.

ز. تخطيط الموضوع وتقسيمه إلى مقدمة وعرض وخاتمة، بحيث يتزود الطلاب بمهارة العرض الجيد، وتنظيم الأفكار، وسلامة النقلات الفكرية، كما يتعرف الطلاب على كيفية إنهاء الموضوع إنهاء طبيعياً غير فجائي.

ومن هذه الأسس ما يلي (محمود كامل الناقة، وحيد السيد حافظ، 2002، 180):

أ. إثارة المعلم طلابه نحو الموضوعات المحيطة بحجرة الدراسة، والتي يمكن أن يدركوها بأي حاسة من حواسهم، كاللمس، أو التذوق، أو الشم، أو الاستماع، أو الرؤية.

ب. يمكن توسيع مجال الحديث، وعدم الاكتفاء بما في المدرسة أو ما يتصل بحجرة الدراسة، فخروج الأطفال إلى الخلاء وإلى المناطق الريفية، حيث الأشجار والنخيل والحشائش والزهور، والماء والحيوانات والطيور فرصة كبيرة للحديث وللكلام.

ج. يمكن إشراك التلاميذ في تخطيط عملية التعلم ذاتها، ولعل المناقشة تعتبر نقطة البداية لدراسة التاريخ المحلي وفحصه، والتعرف على الحيوانات والنباتات المحلية ودراستها، ويمكن أن يمتد ذلك إلى كل موضوعات الدراسة الأخرى في المواد المختلفة.

د. ينتهز المعلم فرصة رحلة أو زيارة، ويترك للتلاميذ حرية المناقشة والتخطيط والتنظيم والتقويم.

ه. في المناسبات والأحداث المدرسية فرصة لأن يشرك المعلم تلاميذه في المناقشات والأحاديث التي تدور في هذه المناسبات.

و. غالباً ما يكون لدى بعض التلاميذ أو كلهم قصص وحكايات سمعوها في المنزل من الكبار، والمعلم يستطيع أن يستغل هذا في دفع التلاميذ إلى حكاية الحكايات وقص القصص.

ز. كثيراً ما يكون لدى التلاميذ هوايات جميلة وأنشطة ممتعة تستهوي أقرانهم وتستميلهم لمعرفتها، وهنا يستطيع المعلم أن يجعل الهوايات والأنشطة موضوعات للأحاديث والمناقشات التي يستفيد منها التلاميذ.

ح. يمكن أن يعهد المعلم إلى تلاميذه مسئولية مناقشة وتخطيط وتنفيذ الاجتماعات واللقاءات المدرسية، وهذه بطبيعتها تتضمن المناقشات والأحاديث والأغاني والمحاورات والتمثيل وحكاية القصص والمسابقات وكلها أنشطة كلامية.

ط. يمكن استغلال ما يسمى بأسلوب المشاركة أو المقايضة، ويتم ذلك عن طريق تقسيم الطلاب إلى مجموعات، وتقوم كل مجموعة بدراسة موضوع ما دراسة شاملة من جميع جوانبه.

ومن الأسس والاعتبارات التي ينبغي مراعاتها عند عملية التحدث ما يلي (علي سعد جاب الله، وحيد السيد حافظ، وماهر شعبان عبد الباري):

1. تشجيع التلاميذ على الشعور بالحرية، وذلك من خلال إتاحة الفرص أمامهم، ليتحدثوا بحرية في الأوقات المناسبة.
2. ترك التلميذ يتحدث عن أفكاره هو، وما يود أن يتحدث عنه أو فيه، دون أن نفرض عليه ما نوده نحن.
3. الاهتمام في حديث هؤلاء التلاميذ بالمعاني والأفكار أولاً، ثم بالجمل والعبارات التي تحملها، فعلى المتكلم أن يهتم بالفكرة أولاً قبل أن يختار لها اللفظ المناسب.
4. الاهتمام بتدريب هؤلاء التلاميذ على الجانب الصوتي للغة، فتدريب الأذن يعتبر أمراً مهماً، إذا ما أردنا لهم أن يحسنوا عادات حديثهم وينموها.
5. تزويد هؤلاء التلاميذ بالعديد من الخبرات، والمواقف، والتجارب التي يمكن أن يتحدثوا فيها، فهذا الأمر يفتح الطريق أمامهم لأفكار أخرى عديدة ومعان جديدة يتحدثون عنها.
6. الابتعاد عن مقاطعة هؤلاء التلاميذ، في أثناء حديثهم، أو الإكثار من مراجعتهم وتصحيحهم.
7. تدريب هؤلاء التلاميذ على مواقف الحياة الاجتماعية، فلدينا مواقف الشكر، والاعتذار، والمجاملة في المناسبات السارة، والمواساة في المناسبات الحزينة، ولدينا مواقف الاستقبال والتوديع، ومواقف الطلب والسؤال، ومواقف البيع والشراء، .. وكلها مواقف تعتمد على التحدث والحوار.
8. تأجيل مرحلة تقويم أحاديث هؤلاء التلاميذ ومناقشاتهم، حتى يحصلوا على درجة عالية من الثقة من مهاراتهم وقدراتهم على الحديث والمناقشة.
9. تقويم مهارات التعبير الشفوي لدى هؤلاء التلاميذ – في مواقف طبيعية صالحة للتحدث فيها.

10. إثارة هؤلاء التلاميذ ودفعهم للحديث دون تقيد بموضوع معين، حيث تتركهم يتحدثون عن:
    أ. أحسن حكاية.
    ب. أحب هواية.
    ج. أغرب موقف.
    د. أعز الأصدقاء.
    ه. أعظم الشخصيات.
    و. أفضل المشاهدات.
    ز. أفضل مهنة.
    ح. أسعد الأوقات.
    ط. أفضل الأغاني.
    ي. أجمل القراءات.
    ك. أحرج موقف...وهكذا.
11. مراعاة المرونة والفروق الفردية عند تعليم فن مهارات الكلام.
12. تزويد هؤلاء التلاميذ بالثروة اللغوية، لأن قلة المفردات تحول دون إتقان مهارات الكلام.
13. التدرج في تعليم مهارات الكلام لهؤلاء التلاميذ، لأن المهارة لا تكتسب دفعة واحدة، وإنما تكتسب تدريجياً، سواء كانت مهارة حركية أم لغوية.
14. استخدام المواقف الحياتية والأنشطة التعليمية في تعليم مهارات الكلام مثل: التحدث في التليفون، وإلقاء التعليمات، وإعطاء التوجيهات، وتقديم النفس والآخرين..إلخ.

من خلال العرض السابق يتضح أن التحدث – كفن وكعملية يستند إلى عدة ركائز أو أسس هي:

1. أسس تتعلق بعملية التحدث نفسها:

أ. معنوية: وهي الأفكار أي ما يدور في ذهن المتحدث من عمليات عقلية ولغوية مثل اختيار الكلام، والتفكير، وعملية استرجاع الرموز في ذاكرة نشطة، وإدخالها في علاقة رموز مع أخرى.

ب. لفظية: وهي العبارات أو الجمل والأساليب التي ينطق بها المتحدث معبراً عن الفكرة أو مجموعة الأفكار التي توجد في ذاكرته، والتي يود نقلها إلى الآخرين.

ج. صوتية: وتتمثل في عنصر الأداء اللغوي أو الكلام في الموقف الفعلي وذلك وفق القواعد التي يسير الكلام وفقًا لها.

د. إشارية: وتمثل في عنصر الأداء المصاحب للتعبير، من إشارات أو تلميحات، أو إيماءات بأي هيئة من الجسم، مما يساعد على زيادة التوضيح أو العمل على التأثير في السامع.

2. أما عن الأسس التدريسية التي يقوم عليها فن التحدث فيمكن تقسيمها إلى:

أ. أسس ترتبط باختيار الموضوع للتحدث:

- أن يكون الموضوع مناسباً لمستوى التلميذ، لأن الموضوع إن فاق مستوى التلميذ أصابه بالإحباط والفشل، وإن هبط أصابه بالفتور واستهان التلميذ به.
- استثمار خبرات التلميذ المباشرة قدر الإمكان، كفرصة قيامه برحلة في اليوم السابق لحصة التعبير، أو مطالبته بوصف شيء يعايشه أو رآه قريباً.
- الاعتماد بين الحين والآخر على اختيار موضوعات ترتبط بالخبرات غير المباشرة للتلاميذ، كتلك التي قرأها في مجلة أو صحيفة أو كتاب، أو استمع إليها في الإذاعة أو التلفاز.
- إثارة خيال الطفل بموضوعات معينة أو أجزاء من موضوعات، لتنمية قدراته على التخيل.
- استثمار الأحداث الجارية ليعبر عنها التلميذ بأسلوبه الخاص، ولينشأ على الإيجابية والتفاعل مع قضايا وطنه وأمته.
- أن ترتبط الموضوعات – قدر الإمكان – بحاجات المتعلمين وميولهم واتجاهاتهم واهتماماتهم؛ لأن في ذلك تحفيزاً لهم للقراءة والبحث والإطلاع وتجويد العرض.

ب. أسس ترتبط بالموقف التعليمي (تنفيذ التدريس):

- أن يكون المعلم قدوة لتلاميذه في التعبير الدقيق السليم دون تكلف أو تقعر، ودون أن يهبط إلى العامية الدارجة، وكذلك في ترتيب الأفكار، وربطها بعضها ببعض، وأن يدربهم على ذلك دائماً.
- أن يراعي أداء المعلم الفروق الفردية بين التلاميذ، فيأخذ بيد الضعيف، ويدفع القوي إلى الأمام.
- أن تكون حصة التعبير الشفوي أو التحدث حصة تعليمية وليست حصة اختبارية.
- أن يربط المعلم بين منهج اللغة ومحتوى المواد الدراسية الأخرى.
- أن يربط المعلم – دائماً، دون مغالاة ولا تكلف – بين التعبير وبقية الدراسات اللغوية.
- توجيه التلاميذ إلى القراءة والإطلاع، بهدف إنماء ثروتهم اللغوية، وإثراء خبراتهم ومعارفهم وتوظيفها في التعبير.

ثامناً: أدوات لتنمية اللغة المنطوقة

يمكننا تعليم الأطفال مهارة التحدث، وذلك من خلال تدريبهم على توظيف ما لديهم من حصيلة لغوية، بغية تنمية مهارات التفكير العليا، ومن ثم يمكننا استخدام مجموعة من الإجراءات أو الفنيات التي يمكن للمعلمين وأولياء الأمور إتباعها لتنمية مهارات اللغة المنطوقة لدى الأطفال من قبيل ما يلي: (Dawes, Lyn، 2008، 5-6):

1. طرح مجموعة من الأسئلة المرتبطة بموضوع الحديث، والتي تدعم بعضها بعضاً من قبيل:

أ. ما رأيك في كذا؟

ب. لماذا تظن ذلك؟

ج. هل هناك ضرورة لإعادة التفكير في الموضوع مرة أخرى؟

د. هل يمكن إعادة صياغة الموضوع من جديد؟ وكيف يتم ذلك؟

ه. هل يمكنكم أن تتحدثوا عن الموضوع المطروح أكثر من ذلك؟
و. هل لديكم معلومات سابقة عن الموضوع؟
ز. ماذا نعلم؟ كيف أستطيع أن أتحدث أمامكم عنه؟
ح. هل يمكن أن توضح وجهة نظرك عن الموضوع؟
ط. لم أعد أفكر في هذا الموضوع حتى تخبرني بكذا..

2. تحدي الآخرين في وجهات نظرهم، مع التحلي بالاحترام والاهتمام، ويتضمن هذا الأمر ما يلي:

أ. لا أوافق؛ لأن ..
ب. ولكن ..
ج. أوافق ، ولكن ..
د. أنت على حق في رأيي..
ه. أعتقد أن ..
و. أفكر في .. هي..
ز. لا أرى أن وجهة نظركم تتلاءم مع وجهة نظري.

3. لتبرير ما ينبغي أن يؤكد، ويتضمن هذا المحور ما يلي:

أ. والسبب فيما أقوله هو..
ب. لأن ..
ج. لقد لاحظت ذلك..
د. لقد تبين لي ذلك..
ه. أرى هذا الموضوع بشكل مختلف..

4. التكهن أو التخمين، ويتضمن التالي:

أ. إذا ...
ب. ماذا لو ..

ج. لماذا..

د. ربما استطعنا..

ه. لدى اقتراح..

5. **أن تكون قادراً على التفاوض وتغيير رأيك، ويتضمن هذا الجانب ما يلي:**

أ. أرى ما تراه وهو ..

ب. الآن بدأت أفهم الموضوع وهو ..

ج. وهذه هي وسيلة جيدة لننظر في الأمر..

د. عند وضعه على هذا النحو..

ه. لقد أقنعتني..

و. للأسباب السابقة وجهة نظرك هي الصواب؛ لأنها..

تاسعاً: توجيهات عامة لتنمية مهارات التحدث لدى الطلاب بمراحل التعليم العام

توجد العديد من التوجيهات العامة التي يمكن من خلالها تنمية مهارات الاتصال الشفهي عامة ومهارات التحدث خاصة كما يلي Condrill, Jo & Bough, Bennie)، 1999 ، 1-2):

1. **معرفة ما ستتحدث عنه بشكل دقيق**: ويتم ذلك بالاستماع الجيد لأفراد يتحدثون عن الموضوع أو عن موضوعات قريبة الصلة به، والتفكير في النقاط أو الأفكار التي تريد التحدث فيها، وصياغة وتحديد النقاط الجوهرية التي تؤثر بشكل فعال على جمهور المستمعين، ولتحقيق ذلك يجب أن:

أ. التفكير الجيد في الموضوع قبل عملية التحدث.

ب. ضرورة معرفة الرسالة التي ستوجه للمتلقي أو للمستمع معرفة دقيقة، مع الإلمام الجيد بعناصرها كافة، وبأدق تفاصيلها.

ج. التركيز على النقاط الجوهرية في الموضوع.

د. ضرورة معرفة النواتج النهائية أو العوائد من جراء عملية التحدث (المنتج أو المخرج من عملية التحدث).

ه. المعرفة الجيدة للجمهور المخاطب، والمشارك في عملية التحدث، ومدى خلفياتهم السابقة عن الموضوع.

و. التخطيط الجيد لما ستقدمه أو تعرضه أو تقوله للآخرين.

2. **التحكم في الخوف Control Fear**: الخوف ميكانزم دفاعي نستخدمه عادة لحماية أنفسنا من أشياء أو أحداث نظن أنها ستؤثر علينا أو ستلحق بنا ضرراً، ويمثل الخوف عقبة في سبيل تحقيق تواصل جيد بين المتكلم وبين المستمع، وربما يصيب هذا الخوف المتحدث بالعديد من المظاهر منها: نسيان المعلومات التي سيقدمها للآخرين، نسيان بعض الأداءات التي سيؤديها أمام الآخرين، عدم القدرة على التنفس بشكل طبيعي، وللتغلب على هذه العقبات يجب على المتحدث التركيز على:

أ. المستمعين وعدم التركيز على النفس (المتحدث).

ب. الرسالة لا على الكلمات.

ج. النجاح لا على الإخفاق والفشل.

د. التصور للعوائد أو للنواتج الإيجابية.

ه. أخذ نفس عميق، الهدوء، وكن أنت (التصرف بشكل طبيعي غير متكلف).

و. أد ما عليك، وما تريد التحدث فيه.

ز. التحكم في أحاديثك البعيدة عن السياق أو الموضوع.

ح. التحدث من القلب (الصدق في أثناء التحدث).

3. **التوقف عن التحدث للاستماع إلى الآخرين Stop Talking & Listen**: لإجراء عملية تواصل شفوي جيد لابد أن يشترك الطرفان في عملية التحدث، فلا يستأثر أحد طرفي عملية الاتصال بالحديث دون الطرف الآخر، ومن ثم يجب أن يتوقف المتحدث ليستقبل وجهات نظر وآراء المستمع فيما يقوله أو يعرضه هذا المتحدث، ولتحقيق ذلك يجب:

أ. السماح لطرفي عملية الاتصال في الحديث.

ب. احترام وجهات نظر الآخرين فيما يقولونه أو يعرضونه.

ج. التركيز على جوهر الموضوع في أثناء التحدث.

د. مساعدة الآخرين لحل بعض المشكلات التي تواجههم.

4. **التفكير قبل أن تتحدث Think before you talk**: عملية التحدث ليست عملية عشوائية، وإنما هي إعمال للعقل، ومن ثم يمكننا الحكم على من يتحدث بأن فكره منظم أو مرتب أو دقيق من خلال قدرته على عرض الموضوع، ولتفعيل هذا الأمر يجب أن:

أ. التوقف والتفكير فيما ستقوله للآخرين أو تعرضه عليهم.

ب. اختيار الكلمات المعبرة والتعبيرات الواضحة التي تنقل الرسالة إلى المستمع بشكل دقيق.

ج. اختيار نغمة الصوت المناسبة، علاوة على درجة الصوت المناسبة للمقام وللسياق.

د. تحديد المخرجات التي تريد تحقيقها من عملية الاتصال.

ه. معرفة الجمهور المخاطب بدقة، ومعرفة وجهات نظره حول الموضوع، ومدى خلفياتهم السابقة عن الأفكار المتضمنة في هذا الموضوع.

و. صياغة الرسالة المراد نقلها للآخر بشكل يعينه على فهمها.

5. **الإيمان بالرسالة التي ستقدم للمستمعين**: إيمان المتحدث بطبيعة الموضوع الذي سيقدمه للمستمع ستحدد بدرجة كبيرة درجة نجاحه في عملية التواصل، وستحدد كذلك طريقة تعبيراته اللفظية وغير اللفظية التي يوظفها لتحقيق هذه الرسالة على الوجه الأكمل ولتفعيل هذه العملية يجب أن:

أ. التحدث عن الموضوع باقتناع وبإيمان بأهمية الموضوع.

ب. السماح للانفعالات بالظهور بحرية، مع توظيف لغة الجسد أو الإشارات الجسمية بشكل يعين على نقل الرسالة إلى المتلقي بدقة.

ج. إظهار الحماس بالموضوع الذي تتحدث عنه.

د. تجنب التزوير أو التلفيق؛ لأن هذا سيؤثر على درجة موثوقية الآخرين فيك.

6. **تكرار النقاط المهمة في الموضوع**: يستخدم هذا التكرار كنوع من التعزيز للنقاط المهمة، كما يوظف كوسيلة معاونة لزيادة تركيز المستمع، ولتحقيق ما سبق يمكن أن:

أ. معرفة النقاط المهمة في الموضوع وتكرارها.

ب. إعادة صياغة الكلمات الصعبة أو غير المفهومة في الرسالة باختيار كلمات بديلة تؤدي الغرض نفسه.

ج. اسأل – بلباقة – المستمعين عن رد فعلهم تجاه الرسالة المسموعة.

د. اطرح مجموعة من التساؤلات التي تكشف عن فهم المستمعين للرسالة أو للنقاط المهمة المتضمنة في الموضوع.

7. **حدد رغبات أو احتياجات المستمعين، أو ما يريدون معرفته**: ولتحقيق هذا الأمر يجب على المتكلم التركيز على مستمعه، وذلك من خلال طرح مجموعة من الأسئلة، وحثهم على الإجابة عنها، ولتفعيل ما يبقي يمكن أن:

أ. يسأل مجموعة كبيرة من الأسئلة المرتبطة بالموضوع.

ب. يستخدم أسئلة مقيدة، وأخرى مفتوحة، بمعنى أن يبتعد عن الأسئلة التي تكون إجابتها بنعم أو بلا.

ج. تكرار بعض الأسئلة أو بعض الإجابات، للتحقق من فهم الجمهور المستمع لها.

د. تحديد المصطلحات التي يؤدي عدم تحديد معناها إلى حدوث لبس أو سوء فهم للرسالة المقدمة.

8. **الاتصال بالعين**: يتطلب التواصل الشفوي التواصل بتركيز العين على من يحادثه، وذلك للتحقق من أن مستمعه قد فهم الموضوع فهماً دقيقاً وصحيحاً، كما أن تركيز العين على المستمع يجعل المتحدث يحدد – وبشكل فوري – رد فعل الآخرين تجاه ما يقوله أو يعرضه، ولتحقيق ما سبق يمكن أن:

أ. أظهر الاهتمام باتصال عينك مع عين مستمعك.

ب. التركيز في المحادثات الرسمية من 3-5 ثواني على من تحادثه، ثم انتقل بعينك إلى شخص آخر.

ج. التركيز في المحادثات غير الرسمية على المجموعات التي تحادثها، وذلك لتحقيق قدر من الارتياح مع المستمعين.

د. حاول استكشاف ردود أفعال المستمعين فيما تقوله.

ه. الاستفادة بتعليقات المستمعين أو اقتراحاتهم فيما تقول.

9. **التوقف**: تعد عملية مهمة جداً في التواصل الشفوي، لأنها تتيح لكل من المستمع والمتحدث أن يأخذا قسطاً من الراحة والتفكر فيما قاله الآخر، كما أن هذا التوقف يعين المستمع في منحه الفرصة لمشاركة المتحدث فيما يقوله أو يقدمه، ولتحقيق ذلك يمكن أن:

أ. التوقف عن التحدث.

ب. التفكر فيما ستقوله لاحقاً.

ج. التأكيد على النقاط التي وقفت عندها، وعلاقتها بما سبق.

د. التوقف لمنح المستمع فرصة للمشاركة في عملية التحدث.

ه. لتمنحه الفرصة للتفكير فيما قلته.

و. لتجنب المشوشات.

ز. لتجميع أفكارك أو انفعالاتك عما ستقوله فيما بعد.

10. **التحدث ببطء**: إن التحدث بشكل سريع يفوت على المستمع فرصة فهم الموضوع فهماً صحيحاً، ومن ثم يجب على المتحدث أن يبطئ أحياناً عندما يتحدث، ويمكن تفعيل ذلك من خلال:

أ. التأكيد على بعض النقاط المهمة.

ب. تنوع معدل الحديث، حيث إن ذلك يزيد ثقة المتحدث بنفسه، كما أنه يتيح التفاعل الجيد بين طرفي عملية الاتصال.

ج. التحدث ببطء، لأن ذلك سيمنح المستمع فرصة للتفكير فيما يقوله المتحدث.

د. التمثل اللفظي وغير اللفظي لما تريد تقديمه أو عرضه أمام المشاركين في موقف الاتصال.

الفصل الخامس

تقييم التحدث

المقدمة

أولاً: صعوبة قياس مهارات التحدث

ثانيًا: مقومات اختبار التحدث الجيد

ثالثًا : أنواع التحدث الأساسية

رابعا: تقييم أنواع التحدث المختلفة

خامسًا: التحدث وقوائم التقدير

الفصل الخامس

تقييم التحدث

المقدمة

تنضوي اللغة على أربعة مهارات لغوية أو بالأحرى أربعة فنون لغوية، فنان يمثلان فن الاستقبال وهما: الاستماع والقراءة، والفنان الآخران يمثلان الجانب الإنتاجي للغة وهما التحدث والكتابة، ولكل فن، بل لكل مهارة فرعية من هذه المهارات الأربع أدوات قياسه الخاصة به، ومن هنا تبرز أهمية الاختبارات في العملية التعليمية عامة وعملية التدريس خاصة بوصفها الأداة الكاشفة عن المقدار الذي حققه التلاميذ في هذا الفن أو ذاك، كما أنه أداة تقدم للمعلم تعزيزاً عما أنجزه من أهداف تربوية، أو عما يمتلكه الطلاب من قدرات أو من مهارات، والتي تمثل للمعلم نقطة البدء لتقديم تدريبات أو أساليب تربوية لتنمية الفنون اللغوية المختلفة.

وللاختبارات اللغوية أهمية خاصة في عمليتي التعليم والتعلم ومنها أنها:

1. تعكس الاختبارات مستويات الطلاب المختلفة، والتي من خلالها تتعرف المدرسة على المستوى المتدني للطلاب، فتقوم بوضع البرامج العلاجية التي تساعدهم على تحسين مستواهم.
2. تعتبر الاختبارات بمثابة مؤشر يبين المعلم مدى نجاحه في جهوده مع طلابه، كما تبين له موقعه بالنسبة لزملائه المعلمين في المدرسة، مما يدفع البعض إلى بذل المزيد من العطاء أو الجهد.
3. يمكن لخبراء المناهج أن يستفيدوا من النتائج التي تكشف عنها الاختبارات في عملية تطوير المناهج بكل ما تشمل عليه من برامج، وكتب، وطرق، التدريس ووسائل في ضوء ما يحققه الطلاب من الأهداف التربوية التي رسمت مسبقاً.

4. من خلال الاختبارات يتمكن الطالب من تحديد قدراته، وميوله نحو تخصص معين يسهل عليه اجتيازه مستقبلاً.
5. إذا أديت الاختبارات بأمانة، ودقة، وموضوعية فإنها تعلم الطلاب قيماً عظمى في حياتهم: كالانضباط في المواعيد، والدقة في التنفيذ، والأمانة في الأداء، والحفظ، والنقول العلمية.
6. تتطلب الاختبارات إعادة تنظيم الأفكار الواردة في الكتاب المقرر، وعرضها في ترتيب، وأسلوب يحقق المطلوب من السؤال، ومن هنا فهي تكشف عن قدرة المعلم على التعبير عن محتوى المنهج بأسلوبه الخاص، وعما استوعب من معلومات.

ونود هنا أن نشير إلى أن هناك بعض التصورات الخطأ أو المفاهيم المغلوطة التي ترتبط بالاختبارات اللغوية بصفة عامة، ومن هذه التصورات ما يلي:

1. الاعتقاد بأن هناك اختبار واحد هو الأفضل في جميع المواقف التعليمية التعلمية، أو أنه الأفضل في موقف معين.
2. سوء الفهم الذي يتكون حول طبيعة الاختبارات اللغوية، واختبارات التنمية اللغوية.
3. التوقعات غير المعقولة حول الاختبارات اللغوية بين ما يُطبق بالفعل، وما ينبغي أن يُطبق.
4. التصورات العمياء التي يكونها المعلمون حول تكنولوجيا القياس اللغوي.

وكان من نتائج التصورات الخطأ السابقة أن ظهر لها بعض الآثار السلبية، ومن هذه الآثار ما يلي:

أ. استخدام اختبارات لغوية غير ملائمة للمتقدمين للاختبار.

ب. تطبيق اختبارات لا تلبي الاحتياجات الخاصة لمستخدمي هذا الاختبار.

ج. تطبيق أو استخدام مجموعة من الاختبارات غير المقننة لمجرد أنها أصبحت اختبارات شائعة عند الكثيرين أو معروفة بالنسبة لهم، أو أنها سهلة التطبيق.

د. فقدان الثقة في أهمية الاختبارات اللغوية أو جدواها؛ نتيجة عدم قدرة أو استخدام اختبار غير ملائم لطبيعة المهارة موضع القياس، أو غير مناسب للفئة العمرية.

ه. الاعتقاد الخطأ بأن الخبراء وحدهم أو المتخصصين في التدريس هم وحدهم القادرون على فهم هذه الاختبارات أو تطبيقها دون بقية الفئات الأخرى في المجتمع.

ونظراً للتصورات الخطأ السابقة تتجلى أهمية التعرف على الاختبارات اللغوية، وأهميتها في تحديد مستويات الطلاب، أو في منح المعلم تغذية فورية عن نتائج أفعاله، وعن إجراءاته التدريسية، كما أن إعطاء فكرة صحيحة عن هذه الاختبارات يساعد – بلا شك- في تصويب هذه التصورات أو في تعديلها، فالاختبارات اللغوية تُعد أداة جيدة لتوفير معلومات عن مستخدم اللغة، كما أنها تقدم أدلة علمية حول نتائج عمليتي التعليم والتعلم، علاوة على كونها أداة فاعلة للحكم على فاعلية البرامج التدريسية، وفاعلية البرامج الفرعية في تنمية المهارات اللغوية المختلفة، ، بالإضافة إلى دورها البارز في اتخاذ قرارات علمية بشأن العديد من الجوانب المتعلقة بتعلم اللغة من:

أ. اتخاذ قرارات خاصة بالمتعلمين.

ب. تحديد أو تقويم المواد التعليمية التي تُقدم للطلاب.

ج. تقويم الأنشطة التعليمية التي يمارسها الطلاب ضمن البرنامج اللغوي الذي يقدم لهم.

د. تحديد مواطن القوة ومواطن الضعف في البرنامج التعليمي، مع تقديم تصور لكيفية علاج مواطن الضعف وتدعيم مواطن القوة.

ه. إصدار قرارات بشأن انتقال الطلاب من فرقة إلى فرقة أعلى، أو الانتقال من تعلم مهارة لغوية إلى تعلم مهارة لغوية أخرى.

و. التحقق من مدى ملائمة الأهداف التعليمية والمحتوى القائم لطبيعة المهارة من جهة وطبيعة الطلاب من جهة أخرى.

ز. التحقق من خلالها عن مدى الإنجاز الذي تم الوصول إليه فيما يتعلق بالأهداف التعليمية اللغوية.

ح. الحكم على الاختبارات نفسها، ومدى الحاجة إلى تعديلها أو تطويرها، أو بناء غيرها.

لكل هذه الأسباب تبرز أهمية اختيار الاختبارات اللغوية المناسبة لطبيعة الفن اللغوي موضع القياس، ولطبيعة الطلاب، وكذلك لطبيعة المهارات الفرعية المتضمنة في الفن اللغوي أو في المهارة الرئيسة، وهذا ما سيتضح- بعون الله وقوته- في الفصل الحالي.

أولاً: صعوبة قياس مهارات التحدث

اختبار القدرة على الكلام هو أهم جانب من جوانب الاختبارات اللغوية، ومع ذلك فهي مهارة من الصعب للغاية قياس مستويات الأداء فيها؛ وهذا يرجع بطبيعة الحال إلى طبيعة مهارة التحدث نفسها، حيث إنها تتطلب تحليل للمهارات الفرعية المتضمنة في المهارة الرئيسة بشكل موثوق به، وهذا أمر متعذر تحقيقه بدرجة تجعلنا نطمئن إلى النتائج التي يمكن الوصول إليها بهذا الشأن، كما أن عملية بناء اختبار موضوعي لمهارة التحدث أمر غير ممكن وغير مناسب لمهارة التحدث؛ لأنها من المهارات المركبة التي لا يصلح معها مثل هذه الاختبارات.

ولذا يشير (هياتون Heaton، 1990، 88) إلى جوانب الصعوبة في اختبارات التواصل الشفوي عامة واختبارات التحدث خاصة ومنها:

- أن التحدث يتطلب النطق الصحيح للكلمات والجمل، ومظهر الصعوبة أن المتكلم يمكنه إنتاج جميع الأصوات اللغوية بشكل صحيح، ولكنه يظل غير قادر على توصيل أو التعبير عن أفكاره بشكل يعبر عن الرسالة اللغوية التي يستهدف إفهامها للآخرين المحيطين به.
- أن الصعوبة التي تبدو من خلال النطق الخطأ لأصوات الكلمات أو الجمل ربما يكون مرجعها إلى أخطاء في تراكيب الجمل، وبنائها بما تقتضيه جوانب الصحة اللغوية.

- أن نجاح المتكلم في توصيل أو نقل أفكاره إلى الآخرين تتوقف وبدرجة كبيرة على الطرف الثاني من عملية الاتصال وهو المستمع، وقدرته على فك الرموز اللغوية التي يتحدث بها المتكلم، وتحديد دلالاتها المختلفة، علاوة على معرفته للأفكار العامة التي يعرضها المتحدث، ومعرفته كذلك بالخصائص اللغوية للمتحدث، وفهمه للمصطلحات الواردة في الرسالة التي ينقلها المتكلم.
- أن مكمن الصعوبة تعود إلى طبيعة المهارات الشفوية نفسها؛ لوجود ترابط بين مهارتي التحدث والاستماع، فمن الصعوبة بمكان التحدث دون محاولة المتكلم التحقق من فهم المستمع لما يُقال، ودون تحقق المتكلم نفسه من فهمه للرسالة اللغوية التي يقدمها للآخر، ومن ثم تظهر الصعوبة في محاولة قياس مهارتين في آن واحد وهما: مهارة التحدث، ومهارة الاستماع.
- أن المهارات الشفوية مهارات محكية (عابرة)، ومن ثم يصبح من العبث تحليل هذه المهارات دون استخدام المسجلات الصوتية، لتحديد جوانب الإجادة أو الإتقان لدى المتكلم والمستمع.
- أن التسجيلات الصوتية لا تُعد الوسيلة المثلى لإعادة تقييم امتلاك الطلاب لمهارات التحدث؛ نظراً لأنه لا يمكن بحال من الأحوال استعادة السياق الكامل لعملية التحدث.
- غلبة الأحكام الذاتية (الانطباعية) لمصححي الاختبارات الشفوية؛ وهذا مرده إلى الضغط الشديد الذي يشعر به الطلاب عندما يجرون مثل هذا الاختبار.
- صعوبة اختبار عدد كبير من الطلاب في آن واحد.

كما أشار (وين جونز Wayne Jones، 2008، 101- 102) إلى أن تقييم مهارة الطالب الشفوية ليست بالسهولة التي قد تبدو لنا، فعلى سبيل المثال ليس هذا التقويم مثل اختبار الاختيار من متعدد ؛ لاختبار قدرة الطالب على القراءة مثلاً، ومكمن الصعوبة أن التحدث مهارة تتسم بالتعقيد في أثناء التحليل، بما لا يتيح الفرصة لتحليل سهل موثوق به، خاصة عندما يكون الاختبار موضوعيًا، إن تقييم مهارة التحدث هو تقييم يتسم بالذاتية الشديدة، حيث إن التفاعل بين المتقدمين إلى الاختبار والقائم

بالتقييم يعتمد على أن واضع الدرجة أو المقيم يعمل تحت ضغط الوقت في أثناء اتخاذ أحاكم حول قدرة المتكلم على التعبير بطلاقة .

من خلال ما سبق يتضح أن جوانب الصعوبة في قياس مهارات التحدث ترجع إلى جوانب متعددة منها:

1. تعدد المهارات الفرعية المتضمنة في مهارة التحدث، حيث إن التحدث مهارة مركبة تتضمن العديد من المهارات منها: مهارة النطق، مهارات الدقة، مهارات الصحة اللغوية، مهارة التعبير عن الأفكار بوضوح... إلخ.
2. صعوبات يمكن إرجاعها إلى القائم بعملية الاختبار الشفوي، حيث إن انطباعاته الذاتية عن الطلاب تؤثر بدرجة كبيرة في الدرجة التي يمنحها لهم.
3. أن مهارات التحدث عادة ما تتصف بالعفوية وعدم الدقة؛ لأن المتحدث يتكلم على سجيته دون التزام دقيق بما خطط له من قبل.
4. أن استعادة تقييم الطلاب في مهارات التحدث أمر صعب المنال، حتى ولو استخدم المختبر المسجلات الصوتية؛ لأن الحدث الكلامي حدث فريد وما حدث في سياق أو موقف ما من الصعب أن يتكرر بالكيفية نفسها في موقف آخر.
5. أننا لا يمكن أن نقيم مهارات التحدث بشكل دقيق دون النظر إلى مهارات الاستماع؛ لأنه لا تحدث دون استماع.

ومن ثم فإن استخدام المسجلات الصوتية كأداة يمكن استخدامها لإعادة تقييم مهارات التحدث- أعتقد- أنها لا تصلح، ومن ثم يمكن للمختبر أن يسجل أحاديث الطلاب ومناقشاتهم تسجيلاً مرئياً (بالفيديو)؛ لأن هذا سيقدم للمختبر فرصة كافية للوقوف على تعبيرات المتكلم والإشارات الجسمية التي وظفها في عملية التواصل، وهذا لا يتم في استخدام التسجيلات الصوتية، علاوة على أن التسجيل المرئي سيعطي للمختبر فرصة دقيقة في فهم السياق، وتعبيرات الآخرين، ومشاركة المستمع في عملية الحديث، ومن ثم سيكون التقويم أكثر دقة وموضوعية، علاوة على أن هذه المهارة لا يصلح معها الاختبارات الموضوعية؛ لأنها مركبة، ومن ثم الأولى عند تقويمها أن نوظف قوائم التقدير بأنواعها المختلفة Rubric Scoring.

فقوائم تقدير الاختبار تشمل تلك الخصائص من الاختبار أو المهام التي يؤديها الطلاب بقدر معين في ضوء متصل من الدرجات، والتي توضح للطلاب كيفية الإجابة عن الاختبار بشكل يكشف عن امتلاكهم للمهارة بشكل تدريجي، ومن ثم يجب أن تكون المهام التي يكلف بها الطلاب واضحة وصريحة، وينبغي عند تحديد هذه المهام أن تتوافر فيها عدة شروط هي (Bachman, Lyle E. & Palmer, Adrian S.، 1996، 56):

أ. تحديد الهيكل العام للاختبار، وهذا الأمر يُعد كاشفاً لعملية تنظيم هذا الاختبار.

ب. تحديد تعليمات الاختبار بدقة.

ج. تحديد مدة الاختبار، مع تحديد المهام التي ينبغي على الطلاب تنفيذها بدقة.

د. كيفية تقييم استجابات الطلاب تقييماً موضوعياً، مع تحديد الدرجات المخصصة لكل مهارة رئيسة وما يندرج تحتها من مهارات فرعية بدقة.

ثانياً: مقومات الاختبار التحدث الجيد

لابد أن يتوافر في الاختبار بصفة عامة مجموعة من العناصر أو المقومات، ومن هذه المقومات ما يلي:

1. تعليمات الاختبار Instructions

يقوم اختبار التحدث على تنفيذ مجموعة من المهام اللغوية التي يكلف بها الطلاب، ومن ثم لا بد من تحديد مجموعة من التعليمات الواضحة التي تيسر على هؤلاء الطلاب تنفيذ المهمة بشكل دقيق، وتُعد تعليمات الاختبار هي مجموعة من الوسائل التي توضح للطلاب الإجراءات المحددة للاستجابات للاختبار، وكيف يعبر عن استجاباته في هذا الاختبار، وتوضح له كذلك شكل الاستجابة المطلوب تنفيذها عند الإجابة على هذا الاختبار، ومن ثم لابد أن تتوافر في تعليمات الاختبار مجموعة من الشروط منها:

أ. **اللغة**: دقة اللغة المستخدمة في صياغة التعليمات؛ لأن اللغة هي التي تقدم للطلاب كيفية الاستجابة للاختبار بشكل صحيح.

ب. **اللغة الهدف أو اللغة الأم**: توضيح الهدف من هذا الاختبار، بمعنى هل يقيس هذا الاختبار مهارات التحدث في اللغة الأم، أم في اللغة الثانية، أم في اللغة الأجنبية؟ لأن لكل نوع مستوى معين في قياس المهارات اللغوية المختلفة، فالعبرة لا ترتبط بوجود المهارة في المستويات السابقة (اللغة الأم، والثانية، والأجنبية)، وإنما الفارق هو في عمق القياس لهذه المهارة.

ج. **القنـــاة**: والمقصود بالقناة في تعليمات الاختبار هي الوسيلة التي يتم من خلالها الإجابة عن الاختبار سواء أكانت هذه الوسيلة شفوية أو كتابية، أو الإجابة من خلالهما.

د. **تحديد الإجراءات والمهام المطلوب تنفيذها**: مع تحديد الفترة الزمنية لإنجاز هذا الاختبار.

2. الهيكل العام للاختبار Structure

ويشير الهيكل العام للاختبار إلى الأجزاء العامة للاختبار التي سيضعها مصمم الاختبار معاً؛ ليجيب عنها الطلاب، ولتحقيق ذلك يجب على مصمم الاختبار أن يراعي ما يلي:

أ. عدد الأجزاء أو المهام المتضمنة في الاختبار بصفة عامة مع توضيح كيفية تنفيذها.

ب. إبراز الأجزاء المهمة أو المختلفة في الاختبار، مع توضيح كيفية الإجابة عنها بشكل صحيح، وهل سيتم تنفيذها في مهمة واحدة أو أنها ستتضمن في أكثر من مهمة.

ج. تسلسل أجزاء الاختبار أو مهامه، وتحديد كيفية الاستجابة عنها.

د. تحديد الأهمية النسبية للمهام، وهذه الأهمية يمكن تحديدها من خلال الأهمية النسبية للمهارات موضع القياس.

ه. عدد المهام المتضمنة في الاختبار، مع التوضيح للطلاب بمدى ارتباط بعضها بالبعض الآخر.

3. الوقت المخصص للاختبار Time Allotment

لكل اختبار زمن معين، وهذا الزمن يوضح الفترة التي ينفقها الطلاب في الاستجابة لكل مهمة على حدة أو في الاستجابة الكلية لبنود الاختبار، ويُعد الزمن المخصص للاختبار من الأهمية بمكان في بعض الاختبارات التي تشترط سرعة إنجاز الاختبار في فترة زمنية وجيزة مثل: اختبارات السرعة القرائية، أو سرعة الاستجابة بشكل عام.

4. طريقة تقدير الدرجات Scoring Method

يقيس اختبار التحدث مهارة الطلاب في التعبير عن أنفسهم أو عن الآخرين بطلاقة، ومن ثم فهو يستهدف قياس قدرة الطلاب على إنجاز مهام محددة أو مهمة واحدة فقط، ومن ثم فإن تحديد درجات تعبر عن امتلاك الطلاب لهذه المهارة تُعد أمراً ضرورياً، ولذا يجب على مصمم الاختبار أن:

أ. يحدد معايير التصحيح Criteria of Correctness: وهذا المعيار سيحدد لمصمم الاختبار كيف يكمم الظاهرة أو الاستجابة التي يصدرها الطلاب عن بنود الاختبار، وتحديد طريقة محددة وواضحة لتقدير الدرجات؟ هل يتم التقدير بناءً على متوسط درجاته مقارنة بأترابه داخل المجموعة التي ينتمي إليها، أم بناءً على الأهداف التي تم إنجازها أو التي يستهدفها المصحح أو المختبر؟ هل سيحدد مجموعة من القيم أو الدرجات المتدرجة (5، 4، 3، 2، 1) كمستويات للاستجابة لهذا الاختبار، أم سيقتصر الأمر على متوسط الإجابات الصحيحة التي ينجزها الطلاب، أم على حساب متوسط الإجابات الخطأ؟

ب. يحدد إجراءات تسجيل استجابات الطلاب، هل سيتم تسجيل الاستجابات كما وردت في الاختبار، أم سيتم تسجيلها وفق المهارات المقيسة؟

ج. يوضح المعايير والإجراءات المستخدمة في التقدير، وكذا في الاستجابة للاختبار.

5. خصائص مدخلات الاختبار Characteristics of the Input

يقصد بمدخلات الاختبار بأنها العناصر التي يتكون منها مثل: المواد الواردة أو المهام المتضمنة في اختبار ما، مع تحديد الطريقة التي سيتم من خلالها الاستجابة لبنود الاختبار من حيث:

أ. القناة التي سيتم من خلالها تنفيذ الاختبار (شفوية، كتابية أو كلاهما معاً).

ب. شكل الاختبار (اختبار لغوي أي يقوم على استخدام المفردات اللغوية أم أنه اختبار غير لغوي يتضمن صوراً، أشكالاً، علامات، إشارات.. إلى غير ذلك).

ج. اللغة المستخدمة في الاختبار (اللغة الأم، اللغة الهدف المراد تعلمها، اللغة الثانية، اللغة الأجنبية).

د. طول الاختبار أو قصره، من حيث طول المفردات أو العبارات أو الفقرات، طول مقدمات للمفردات اللغوية.

ه. نوع الدرجات المستخدمة في تقدير بنود الاختبار.

ولمدخلات الاختبار نوعان هما:

1. **مدخلات أوامر**: والهدف من هذه البنود هي تحديد الاستجابة التي يجب على الطالب أو المفحوص إصدارها عند الاستجابة للاختبار.
2. **مدخلات لغوية**: وهي تتعلق بطبيعة اللغة التي يتم استخدامها في الاختبار، وتتضمن المدخلات اللغوية ما يلي:

أ. الخصائص التنظيمية للاختبار، وتشمل: الخصائص النحوية واللغوية وتتضمن هذه الخصائص (المفردات، والصرف، واللغة، وعلم الأصوات، والخط).

ب. الخصائص النصية مثل: التماسك، والتنظيم النظري للاختبار، أو التنظيم الخطابي.

ج. الخصائص الواقعية للاختبار وتشمل: الخصائص الوظيفية وهذه بدورها تتضمن (الجانب الفكري الإرشادي، الجانب الخيالي).

د. الخصائص الاجتماعية اللغوية: وتشتمل على (اللهجة، التنوع، المراجع الثقافية... إلخ).

6. خصائص الاستجابة المتوقعة Characteristics of the expected response

عند استخدام اللغة في موقف اتصالي معين، فإن المشاركين في عملية الاتصال تكون لهم مجموعة من التوقعات عن استجابات المشاركين في عملية التخاطب، أو رد

فعل حول ما يثار في هذا الموقف، وربما تكون استجابات المشاركين استجابات مادية حول التعليمات المكتوبة في الاختبار وتتضمن الاستجابة حول الاختبار مجموعة من العناصر منها:

أ. **شكل الاستجابة Format**: وهي تمثل الطريقة التي من خلالها تصدر الاستجابة، وهذا الشكل يصف بدرجة كبيرة عدة عناصر أو مصطلحات في الاختبار منها: القناة، والشكل، واللغة المستخدمة، وطول الاختبار، ونوع الاختبار، والدرجة الموضوعة أو المخصصة له، علاوة على السرعة في أداء هذا الاختبار.

ب. **نوع الاستجابة Type of Response**: وتتمثل في انتقاء الاستجابة، والإنتاج المحدود، والإنتاج الموسع، ومن ثم يقوم مصمم الاختبار بتحديد أحد نوعين من الاستجابات، إما أن تكون الاستجابة على مفردات الاختبار تتطلب إجابة واحدة فقط ولا تتعداها إلى إجابات أخرى (إجابة مقيدة) كما هو الحال في الاختبارات الموضوعية، وربما تكون هذه الاستجابة استجابة محدودة الإنتاج تتطلب من الطالب الذي يؤدي الاختبار الإجابة بكلمة واحدة، أو الإجابة بمجموعة كلمات قليلة، وإما أن تكون هذه الاستجابة استجابة موسعة، بحيث تفرض على الطالب التحليل، والتفسير، والحكم، وربما تتطلب التحدث عن الموضوع أو الكتابة عنه، فهي استجابة ربما تكون شفوية أو كتابية ترتبط بالمهام المتضمنة في الاختبار.

7. العلاقة بين المدخلات والاستجابات Relationship Between Inputs and responses

من خلال العرض السابق لمدخلات الاختبارات اللغوية بصفة عامة، والاستجابات التي تصدر من الطلاب نتيجة إجابتهم عن هذا الاختبار، فإن هناك علاقات قوية بين المدخلات والاستجابات، ومنها:

أ. **التفاعل**: بمعنى إلى أي مدى تتيح العلاقة والتفاعل بين المدخلات وبين الاستجابات التأثير على مدخلات تالية أو على استجابات تالية.

ب. **المهام المتبادلة**: ربما تؤثر العلاقة بين المدخلات والاستجابات في إنتاج مهام متبادلة، ويُقصد بالمهام المتبادلة هي تلك المهام التي استطاع مستخدم اللغة من توظيف لغة أخرى عند أدائه للمهمة المنوط به تنفيذها، ومن نماذج المهام المتبادلة: التواصل الشفوي بين فرد وآخر، أو بين فرد ومجموعة فكل حديث يتطلب استماع، وكل استماع يتطلب شخص يحادث ويحاور.

ج. **المهام غير المتبادلة**: وهي تلك الاختبارات التي لا تتطلب استخدام لغة أخرى غير اللغة المحددة في الاختبار، ويتوقف دور الطالب عند أدائه للاختبار على إصدار استجابة ربما تكون استجابة داخلية أو استجابة خارجية، ويقتصر الأمر على ما قرأه الطالب فقط، ومن أمثلة المهام غير المتبادلة الإملاء، والكتابة الإنشائية.

د. **التكيف**: من التطورات التي طرأت على أشكال القياس الآن هي الاستعانة باختبارات تكيفية، بمعنى أن أداء مهمة معينة تكون معتمدة في أساسها على مهمة أخرى سابقة عليها، اي أن تكون المهمة الأولى متوسطة الصعوبة، في حين أن المهمة الثانية تكون أكثر صعوبة، وما على الطلاب إلا أن يؤدوا هذه المهام، والمتقدمون لأداء هذا الاختبار لا يحصلون على تغذية مرتدة عن صحة أفعالهم، وربما لا يعرفون المهام التي سيطلب منهم تنفيذها في مراحل تالية، فالأساس في أداء الطالب لمهمة يؤثر أداؤها في أداء مهمة تالية لها.

ه. **العلاقات بين المهام**: فكلما كانت العلاقة بين المدخلات والمهام المراد تنفيذها استطاع المتعلم أداء الاختبار على الوجه المطلوب.

ثالثاً: أنواع التحدث الأساسية

للتحدث مجموعة من الأنواع حددها (براون Brown، 2005، 141- 142) منها:

1. **التحدث المقيد Imitative Speaking**: ويشير هذا النوع من التحدث إلى التكرار الببغاوي للمعلومات، ويتم ذلك من خلال تكرار التلاميذ لكلمة أو جملة أو حتى عبارة تكراراً أصم، وهو يقتصر فقط على مجرد النطق بالكلمات وإنتاجها، وربما التنغيم الموسيقي ومراعاة الجوانب النحوية عند النطق، دون أن تكون لدى

التلاميذ القدرة على التفسير، وفهم ما يُقال أو ما يكرر أو تحديد المعنى العام أو المغزى الأساسي من عملية الكلام أو التحدث، ودون أن تكون لدى التلاميذ القدرة على المشاركة الفاعلة في عملية التحاور والمناقشة مع الآخرين، إنما يقتصر دور المتحدث هنا في الاستماع لما يقال، ويحتفظ في ذاكرته قصيرة الأمد لما استمع إليه، ثم يعبد التلفظ به تلفظاً آلياً ليس غير.

2. **التحدث المكثف** Intensive Speaking: وهو نمط من التحدث يستهدف تنمية بعض الجوانب النحوية فقط مثل: تنمية جوانب الصحة النحوية، أو النطق ببعض العبارات أو الجمل، أو التراكيب اللغوية والصرفية، أو نطق الطلاب لبعض الكلمات أو الجمل، والتنغيم الصوتي لها، مع إبراز جوانب النبر في المنطوق، وتوضيح الإيقاع الموسيقي للكلمات المنطوقة (السجع أو الجناس)، ولابد أن يكون المتحدث على وعي بالخصائص الدلالية لما ينطقه أو يتفوه به، من أجل أن يكون هذا الشخص محاوراً متمكناً.

3. **التحدث المتجاوب** Responsive Speaking: ويهتم هذا النمط من التحدث بتفاعل المتكلم مع من يحادثه، حيث تكون لديه القدرة على إجراء محادثة قصيرة مع الآخر، تتمثل في: إلقاء التحية على الآخرين أو إجراء حديث قصير معهم أو تقديم طلب أو التعليق على مناقشة ما.

4. **التحدث المتفاعل** Interactive Speaking: الفارق الأساسي بين التحدث المتجاوب والتحدث المتفاعل يكمن في أمرين هما: طول المحادثة أو التحاور مع الآخرين من جهة، ودرجة التعقيد في الموقف الاتصالي من جهة ثانية، حيث يتضمن التحدث التفاعلي مشاركة عدد كبير من المتكلمين أو المستمعين في الموقف الاتصالي، حيث يتناوب كل من المستمع والمتكلم عملية التحدث في تفاعل مستمر بينهما، دون أن يستأثر المتحدث وحده بعملية الكلام طوال الوقت دون مشاركة من المستمع.

5. **التحدث الموسع** Extensive Speaking: ويهتم هذا النمط من أنماط التحدث بالحديث الأدبي، أو بالتقديم الشفهي الموسع لبعض القضايا أو الأفكار، أو

حكاية قصة، علاوة على توظيف المتحدث لمجموعة من الإشارات الجسمية أو أنماط التفاعل غير اللفظي التي تعين في بلوغ الرسالة إلى الآخرين وإفهامها لهم، مع التأنق في استخدام الأسلوب اللغوي المعبر عن الرسالة وتقديمها للآخر بشكل مفهوم.

رابعاً: تقييم أنواع التحدث المختلفة

في ضوء المبحث السابق لأنواع التحدث المختلفة يمكن تحديد الأشكال التالية لقياس كل نوع كما يلي:

1. قياس التحدث المقيد

يتم في التحدث المقيد تكرار التلاميذ للأصوات أو للكلمات تكراراً أصم يقوم على محاكاة المتكلم الأصلي، ويتم تقويم هذا النوع من خلال النموذج التالي:

مهمة تكرار الكلمات يكلف المعلم تلاميذه بتكرار الكلمات الآتية	
قلب	كلب
سعيد	صعيد
حاد	حاض
ثناء	سناء
فيل	فول
قدَّ	قدُّ
قال	كال
فرد	فرض
قرض	قرد
ثم يقوم التلاميذ بتكرار مثل هذه والإتيان بكلمات مماثلة لهذه الكلمات،	

ويتم من خلال هذه التدريبات تمرين التلاميذ على القراءة الجهرية بشكل صحيح، كما أنها تدربهم على دقة المحاكاة، وتدريب مهارة التمييز السمعي للأصوات

المختلفة، وكذا التأكيد على بعض الظواهر اللغوية مثل: النبر، والتنغيم، والتشديد، ويمكن تقدير الدرجات في تكرار الكلمات التي يسمعها التلاميذ وفق مقياس ثلاثي متدرج Rubric كما يلي:

أ. النطق السليم للكلمات المسموعة (يحصل التلميذ على درجتين).

ب. النطق صحيح جزئياً (مفهوم) (يحصل التلميذ على درجة واحدة فقط).

ج. النطق الخطأ للكلمات (لا يحصل التلميذ على درجة، لا شيء).

د. أما على مستوى الجملة فيمكن إعداد اختبار اجتياز، يسمى Phonepass test، من خلال تكرار المتعلم لبعض الكلمات من ثماني كلمات إلى اثنتي عشرة كلمة في المرة الواحدة، حيث يقوم بتكرار هذه الكلمات مرة واحدة، ويؤكد هذا الاختبار على القدرة الصوتية للتلاميذ، وذلك من خلال القراءة الجهرية أو تكرار ما يسمعونه من جمل، أو الإجابة عن الأسئلة التي تلقى عليهم، ومن نماذج هذا الاختبار ما يلي:

الشكل الأول:

عزيزي التلميذ.. عزيزتي التلميذة:

اقرأ الجمل الآتية قراءة جهرية، محدداً الجملة التي أعجبتك منها:

- جاء عصفورٌ وغنَّى في حديقة الصغار.
- أطرب الفراش الحائم فوق أحواض الأزهار.
- قال: يا رفاقي ردِّدوا أحلى الأشعار.
- واحملوا الفأس وسيروا واغرسوا هنا الأشجار.
- منها المهد، منها السقف؛ منها أثاثات الديار.

الشكل الثاني:

س: كرر الجمل التي تُملى عليك تليفونياً كما في المثال:

- عمي سيصل من السفر اليوم.
- أخي محمد يصغرني بعامين.

- ركض علي وراء الفراشة.
- أحافظ على صلواتي الخمس.

الشكل الثالث:

أجب عن الأسئلة الآتية شفوياً:

- أي المواد الدراسية تحبها؟
- ماذا تفعل في الإجازة الصيفية؟
- كم عدد إخوتك؟
- ماذا يعمل عمك؟
- ما المدينة أو القرية التي ولدت بها؟
- ما هواياتك المفضلة؟

الشكل الرابع:

رتب الكلمات الآتية ترتيباً صحيحاً:

- المساء – حضر – في – عمي.
- الحيوان- رأيت- الأسد- حديقة- في.
- كل – المسجد – أذهب – إلى – صلاة.
- دروسي- بانتظام – أذاكر.
- واجباته – في – أخي- أساعد- أداء.

الشكل الخامس:

تحدث في حدود ثلاثين ثانية فقط عن رأيك في الموضوعات التالية:

- حديقة المدرسة.
- مكتبة الفصل.
- عائلتـــك.
- عمل أبيك.
- درس القراءة.

2. قياس التحدث المكثف

في التحدث المكثف تتاح الفرصة للطلاب كل يقدموا مجموعة من الجمل التي ترتبط بالموضوع، ومن ثم فهو نمط من الاختبار يحتاج إلى امتلاك هؤلاء التلاميذ قدرة لغوية تؤهلهم التعبير الصحيح عن الموضوع، علاوة على تمكنهم من جوانب الصواب اللغوي، ويمكن قياس هذا النوع من التحدث من خلال:

أ. **الاستجابة المباشرة للمهمة**: ويتم في هذا النمط محاكاة التلاميذ لنموذج يقوم المعلم بإعطائه لهم، ويقوم التلاميذ بتكوين جمل على غراره مثل:

- عقد المعلم اجتماعاً اليوم   عقد اجتماع اليوم.
- شرب الولد اللبن   ....
- أجرى الطبيب عملية جراحية   ....
- أنجز الضابط المهمة   ....

ب. **القراءة الجهرية للموضوع**: ويتم في هذا النوع التركيز على بعض المهارات اللغوية التي ترتبط بالتحدث ومنها: نطق الكلمات والأصوات نطقاً صحيحاً، والسرعة القرائية المناسبة، مع الوضوح في إخراج الأصوات من مخارجها السليمة، والطلاقة القرائية، مع صحة الجانب النحوي عند القراءة، والنموذج التالي يوضح ذلك:

اقرأ الموضوع التالي قراءة جهرية:

بَنَتْ عصفورة عشها على أغصان شجرة عالية، في حقل من الحقول، وعاشت تعتني بصغارها، وذات يوم حضر صاحب الحقل، وقال: الزرع نضج، سأرسل إلى أصحابي وجيراني ليساعدوني في الحصاد، قالت الأم للعصفورة الصغيرة: أرأيت يا ابنتي، أن كلاً منا يحتاج لأصدقائه وقت الشدة؟ قالت العصفورة الصغيرة: نعم، إننا نحتاج دائماً إلى الأصدقاء.

- أو من خلال تكليف أحد التلاميذ بقراءة أجزاء من محادثة ما أو حوار ما.
- قراءة بعض أجزاء من الموضوع أو تعبيرات معينة فيه.
- قراءة بعض المعلومات أو البيانات من خلال مخططات، أو جداول أو رسوم بيانية.

ويتم تقدير هذا الاختبار في ضوء مجموعة من البنود كما يلي:

المهارة	مستويات الأداء	الدرجة
النطق	يخطئ التلميذ كثيراً في نطق أصوات الكلمات، مع الخطأ في النبر والتنغيم، ويستخدم الصيغ النحوية بشكل خطأ.	درجة واحدة
	يخطئ التلميذ أخطاءً صوتية متكررة، كما يخطئ في النبر والتنغيم، ولكنه يستخدم صيغاً نحوية صحيحة أحياناً.	درجتان
	أحياناً يخطئ التلميذ أخطاءً صوتية، ولا يخطئ في النبر والتنغيم، ويستخدم صيغاً نحوية صحيحة.	ثلاث درجات
الطلاقة	الحديث بطيء، وغير مفهوم، وغير واقعي.	درجة واحدة
	تكرار الوقوف في أثناء عملية التحدث، والكلام غير مفهوم بصفة عامة.	درجتان
	أحياناً يتوقف، والكلام في مجمله مفهوم.	ثلاث درجات
	الحديث مريح، ومفهوم.	أربع درجات

ج. استكمال التلاميذ لحوار ناقص

يمكن أن نستعين بحوار ناقص، ويكلف التلاميذ باستكمال هذا الحوار كما في المثال:

البائع: هل لي أن أساعدك؟

المشتري: ....

البائع: ما المقاس الذي ترتديه؟

المشتري: يا له من قميص جميل بكم هذا القميص؟

البائع: ....

المشتري: عظيم.

البائع: على هذا القميص تخفيض اليوم يقدر بعشرين جنيهاً.

المشتري: شيء جميل.

البائـع: كم قميصاً تريد؟

المشتري: ....

البائـع: إذن ثلاثة في خمسين = مائة وخمسين جنيهاً.

المشتري: هل لديكم ماكينة للصرف الآلي؟

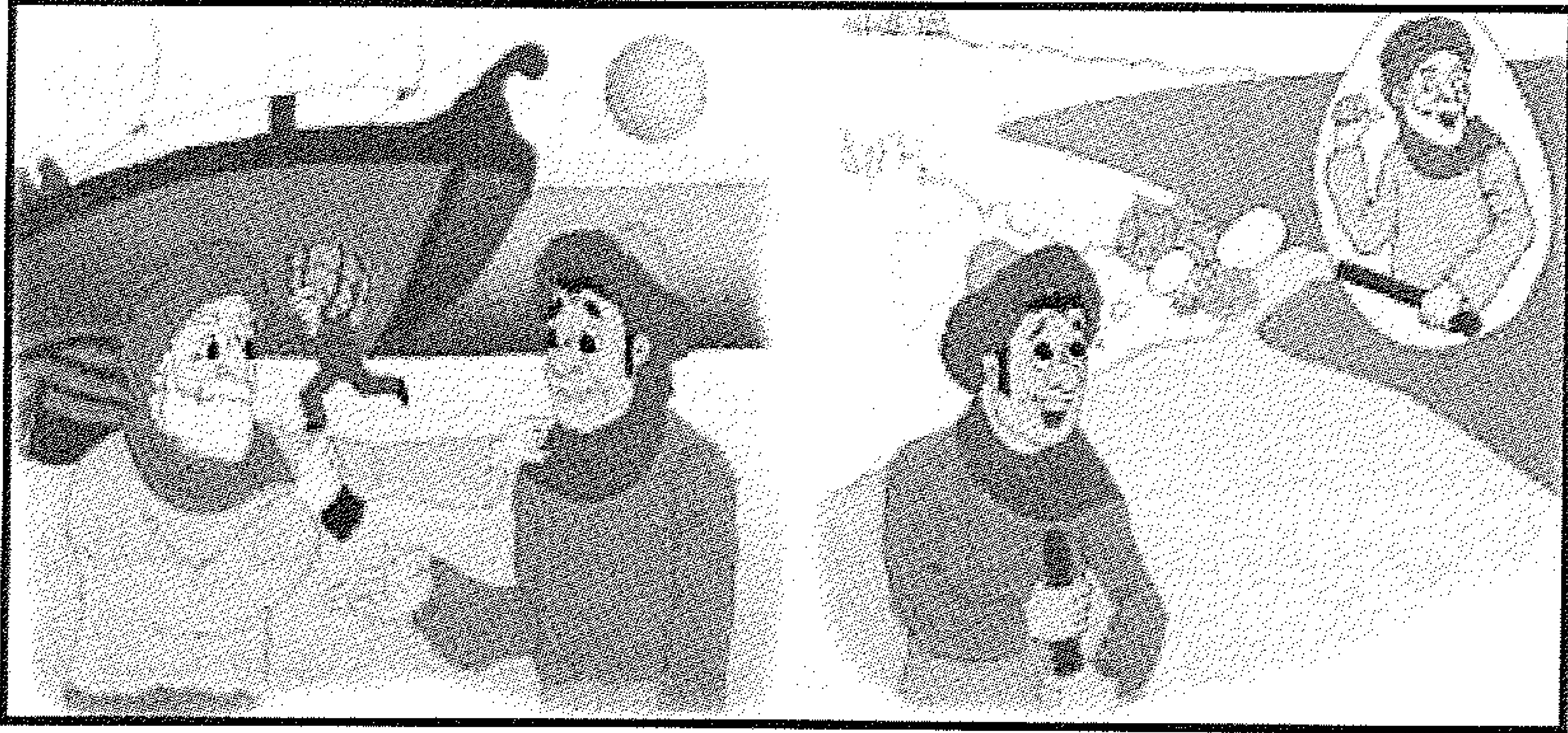
البائـع: ....

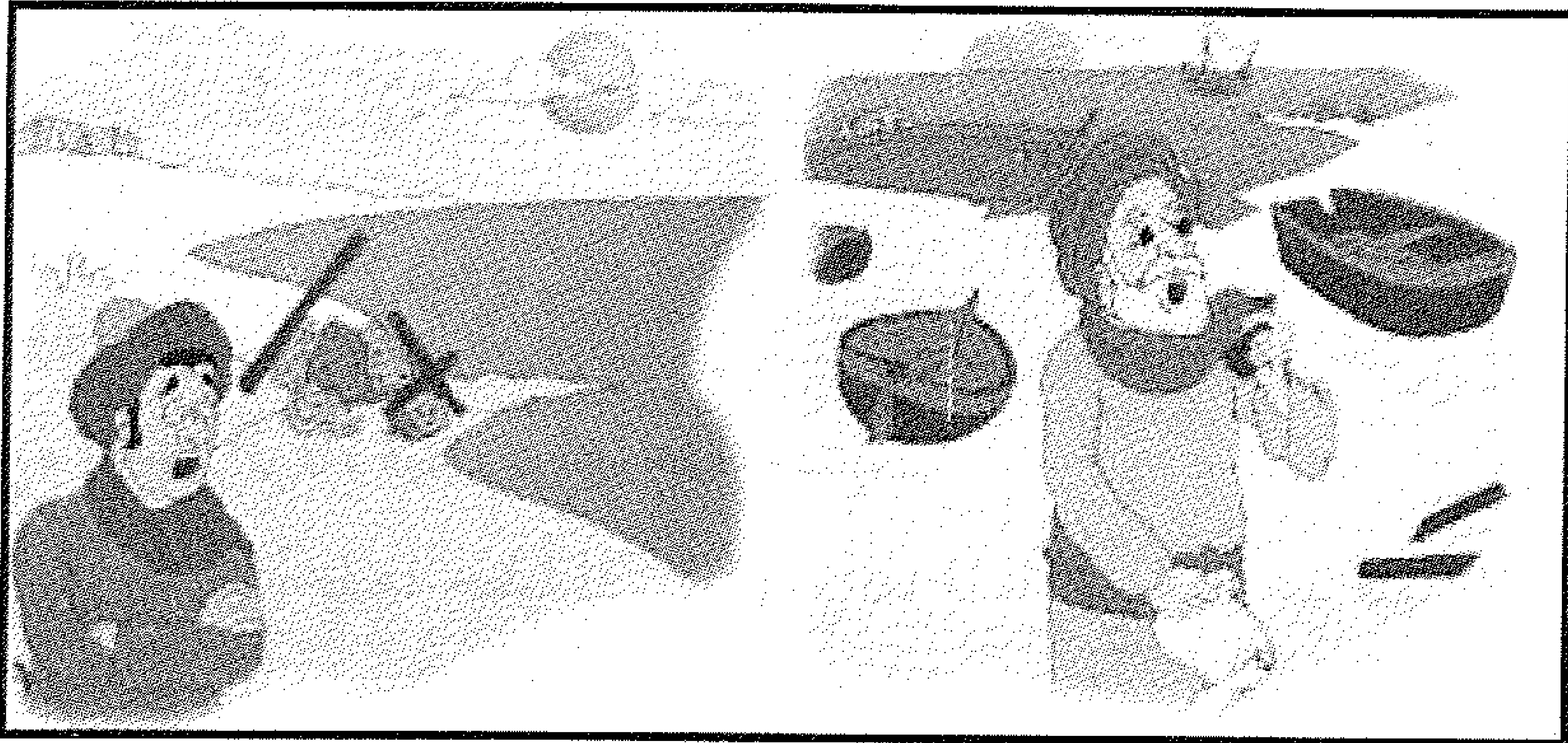
المشتري: إذن سأدفع من خلالها، شكراً جزيلاً.

د. الاستعانة بالقصص المصورة:

عزيزي التلميذ.. عزيزتي التلميذة

أمامك مجموعة من الصور التي تُعبر عن قصة فحواها الخشبة العجيبة، حاول التعبير شفوياً عن هذه القصة:





القصة السابقة:

كان فيمن كان قبلنا رجلٌ، أراد أن يقترض من رجل آخر ألف دينار، لمدة شهر ليتجر فيها. فقال الرجل: ائتني بكفيل.



كان فيمن كان قبلنا رجل، أراد أن يقترض من رجل آخر ألف دينار لمدة شهر؛ ليتجر فيها، فقال الرجل: ائتني بكفيل، قال: كفى بالله كفيلاً. فرَضِيَ وقال صدقت.. كفى بالله كفيلاً.. ودفع إليه الألف دينار.

خرج الرجل بتجارته، فركب في البحر، وباع فربح أصنافاً كثيرة. ولما حلَّ الأجل صرَّ ألف دينار، وجاء ليركب في البحر ليوفي القرض، فلم يجد سفينة.. انتظر أياماً فلم تأت سفينة!.

حزن لذلك كثيراً.. وجاء بخشبة فنقرها، وفرَّغ داخلها، ووضع فيها الألف دينار ومعها ورقة كتب عليها: (اللهم إنك تعلم أني اقترضت من فلان ألف دينار لشهر وقد حل الأجل، ولم أجد سفينة، وأنه كان طلب مني كفيلاً، فقلت: كفى بالله كفيلاً، فرضي بك كفيلاً، فأوصلها إليه بلطفك يا رب العالمين) وسدَّ عليها بالقار ثم رماها في البحر.

تقاذفتها الأمواج حتى أوصلتها إلى بلد المقرض، وكان قد خرج إلى الساحل ينتظر مجيء الرجل لوفاء دينه، فرأى هذه الخشبة.

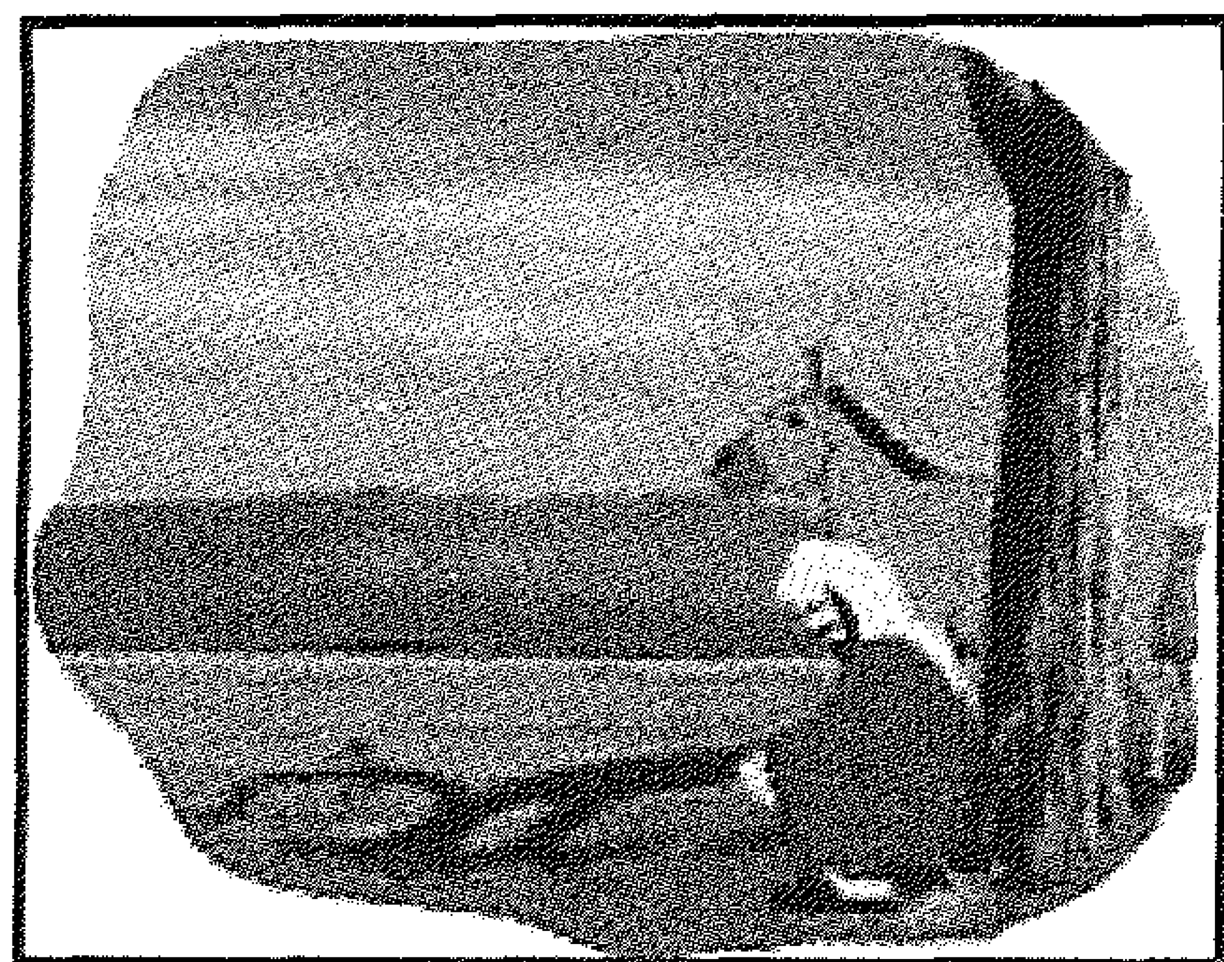
قال في نفسه: آخذها حطباً للبيت ننتفع به، فلما كسرها وجد فيها الألف دينار!

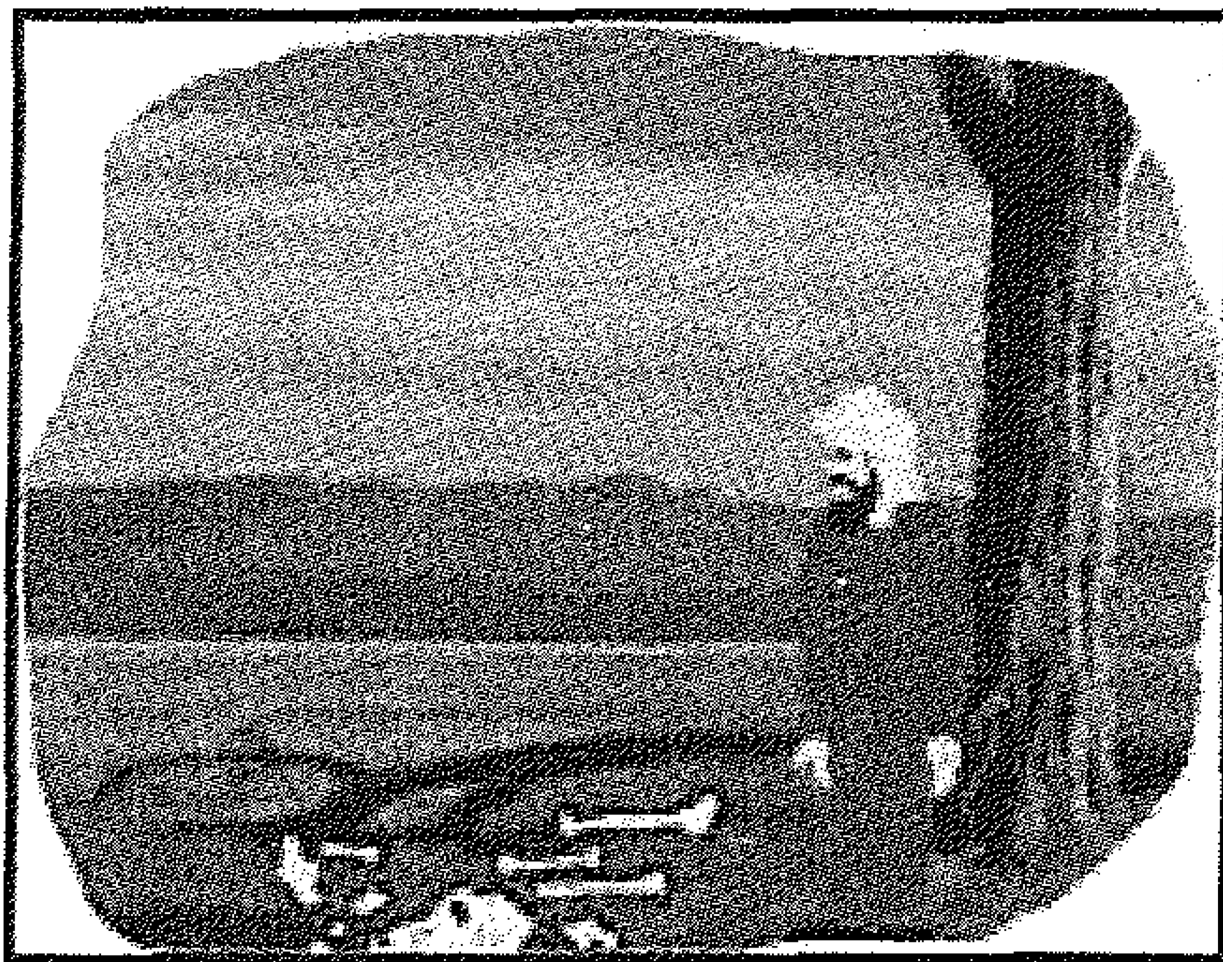
ثم إن الرجل المقترض وجد السفينة، فركبها ومعه ألف دينار أخرى يظن أن الخشبة قد ضاعت، فلما وصل قدَّم إلى صاحبه القرض، واعتذر عن تأخيره بعدم تيسر سفينة تحمله حتى هذا اليوم.

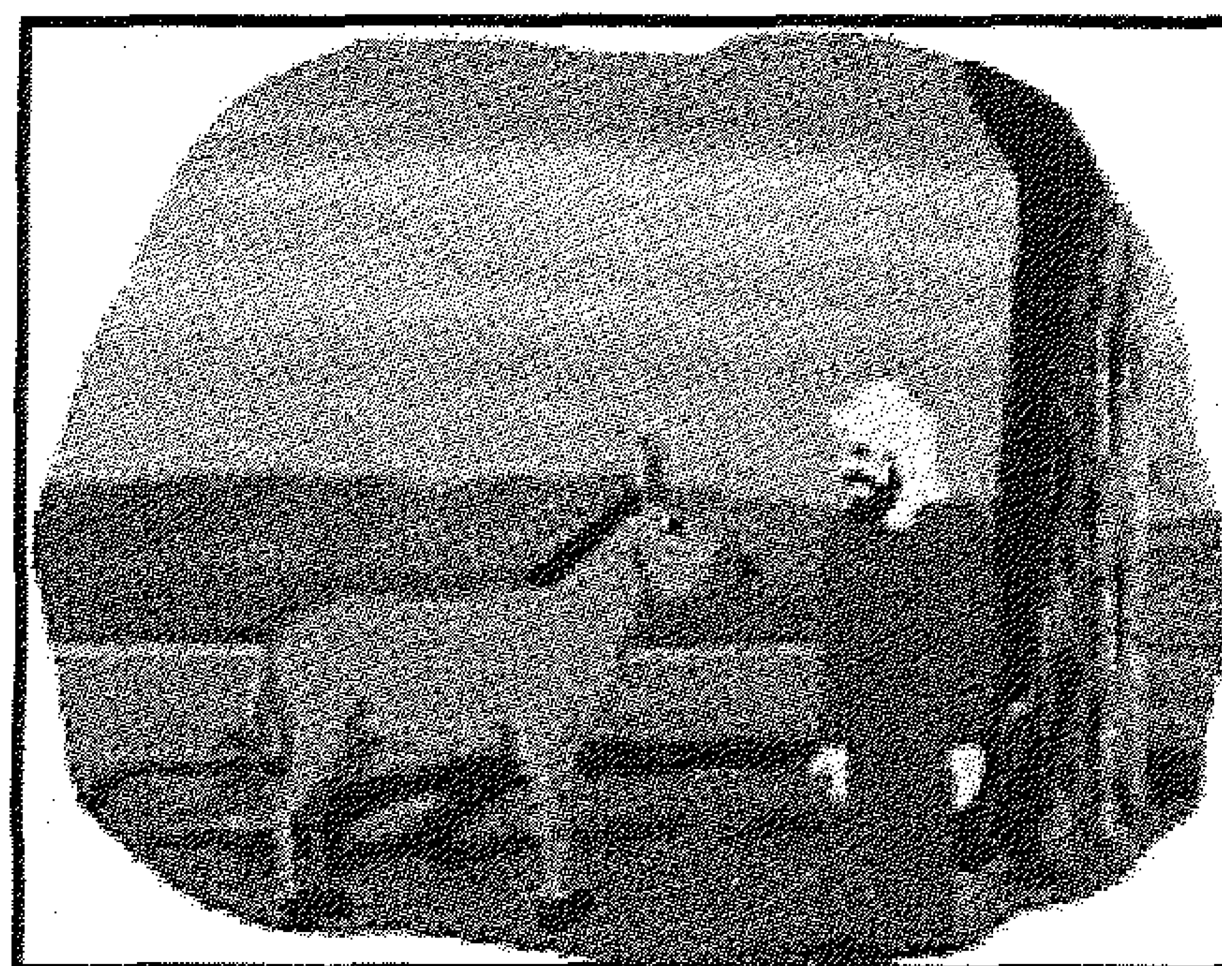
قال المقرض: قد قضى الله عنك، وقص عليه قصة الخشبة التي أخذها حطباً لبيته، فلما كسرها وجد الدنانير الألف، ومعها هكذا من أخذ أموال الناس يريد أداءها، يسر الله له، وأدَّاها عنه، ومن أخذ أموالاً يريد إتلافها، أتلفه الله ﷻ!

عزيزي التلميذ.. عزيزتي التلميذة

أمامك مجموعة من الصور التي تعبر عن قصة فحواها حمار الرجل الصالح، حاول التعبير شفوياً عن هذه القصة:







القصة السابقة:

في يوم من الأيام.. منذ قديم الزمان، وقبل الإسلام كان رجل صالح راكباً حماره فمر بقرية، قد دُمِرت وفني أهلها.

فشرد بذهنه، وأخذ يفكر في حال هذه القرية، ثم سأل نفسه متعجباً ومندهشاً.

هؤلاء أموات كيف يخلقون من جديد؟.. كيف؟ وهذه العظام البالية كيف تعود صلبة؟ وكيف تكتسي من جديد وتعود إليها الروح وتبعث إليها الحياة؟!

ورويداً.. رويداً. راح النوم يداعب عيني الرجل الصالح، وما هي إلا لحظات قصيرة حتى غاب عن الوعي، و راح في نومٍ عميق دام مائة عام كاملة.

قرن من الزمان والرجل الصالح في رقدته هذه ميت بين الأموات وكذلك حماره.

بعد مضي مائة عام من موت الرجل الصالح أذن الله له أن يبعث من جديد، نجمع عظامه وسوى خلقه، ونفخ فيه من روحه. فإذا هو قائم مكتمل الخلق كأنه منتبه من نومه.

فأخذ يبحث عن حماره ويفتش عن طعامه وشرابه، جاء ملك سأله: كم لبثت في رقدتك؟ فأجاب الرجل: لبثت يوماً أو بعض يوم.

فقال الملك: بل لبثت مائة عام، ومع هذه السنين الطويلة، والأزمان المتعاقبة فإن طعامك ما زال سليماً، وشرابك لم يتغير طعمه. فقال الرجل: عجباً هذا صحيح!

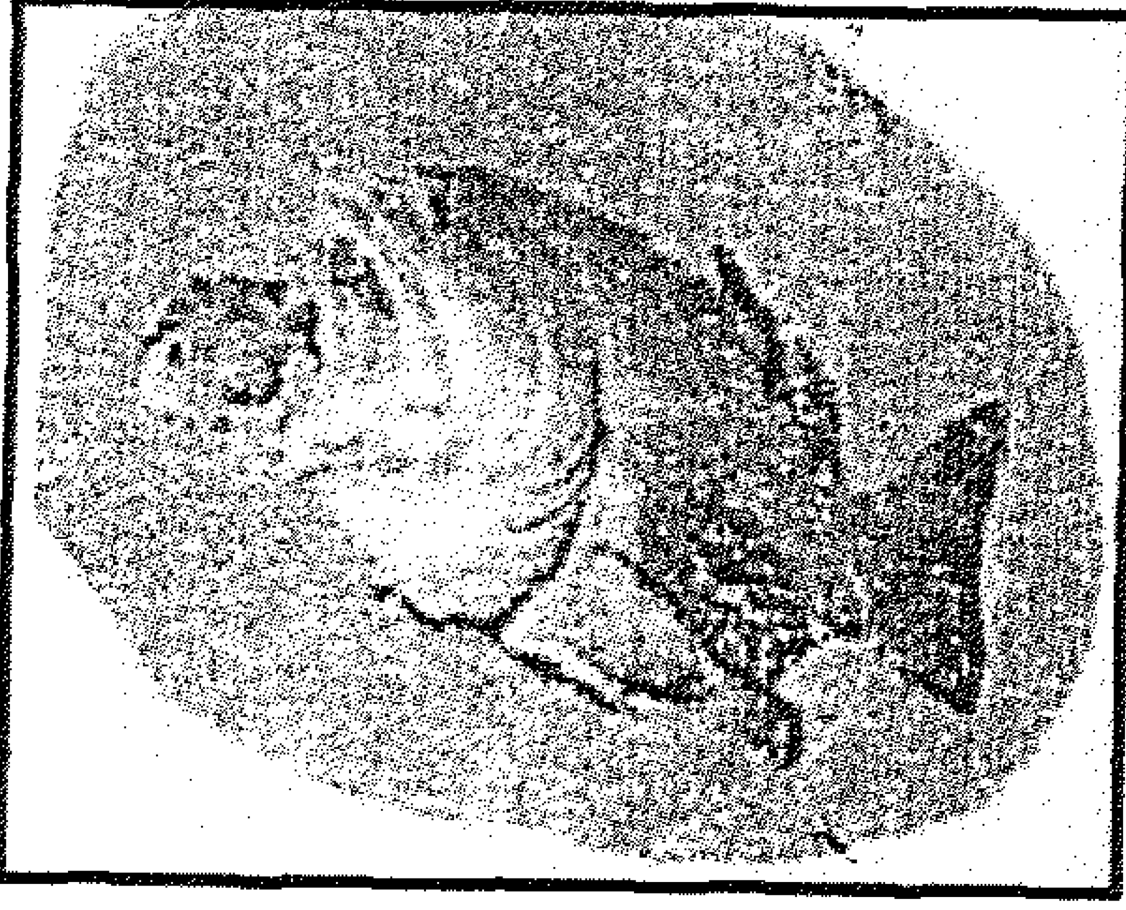
فقال الملك: انظر إنه حمارك، لقد صار كومة من العظام... انظر .. إلى عظام حمارك فالله ﷻ سيريك قدرته على بعث الموتى.

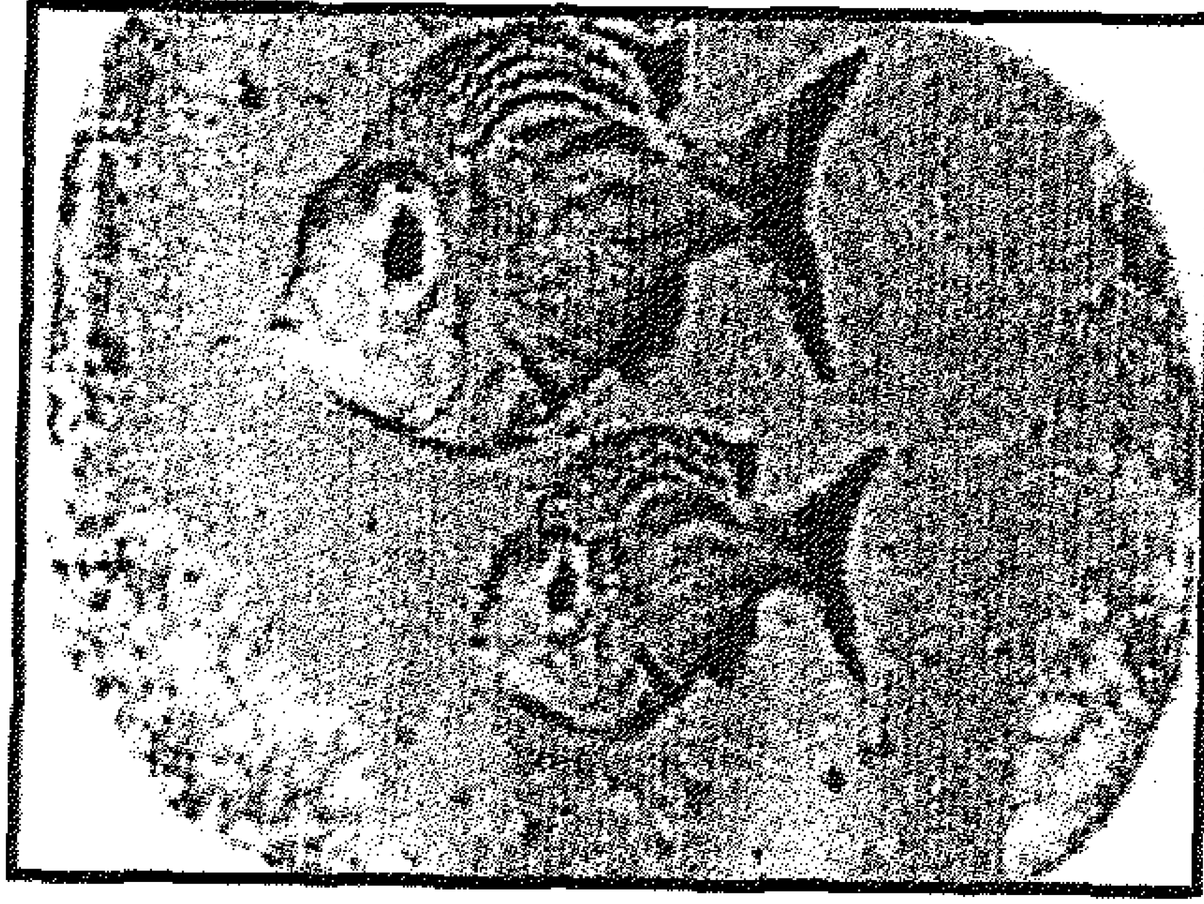
نظر الرجل الصالح إلى عظام حماره فرآها، وهي تتحرك فتعود كل عظمة في مكانها حتى اكتملت، ثم كساها الله لحماً فإذا بحماره قائم بين يديه على قوائمه الأربع، حينئذ اطمأنت نفسه وازداد إيمانه بالبعث فقال الرجل الصالح، أعلم أن الله على كل شيء قدير.

عزيزي التلميذ.. عزيزتي التلميذة

أمامك مجموعة من الصور التي تعبر عن قصة فحواها السمكات الثلاث، حاول التعبير شفوياً عن هذه القصة:



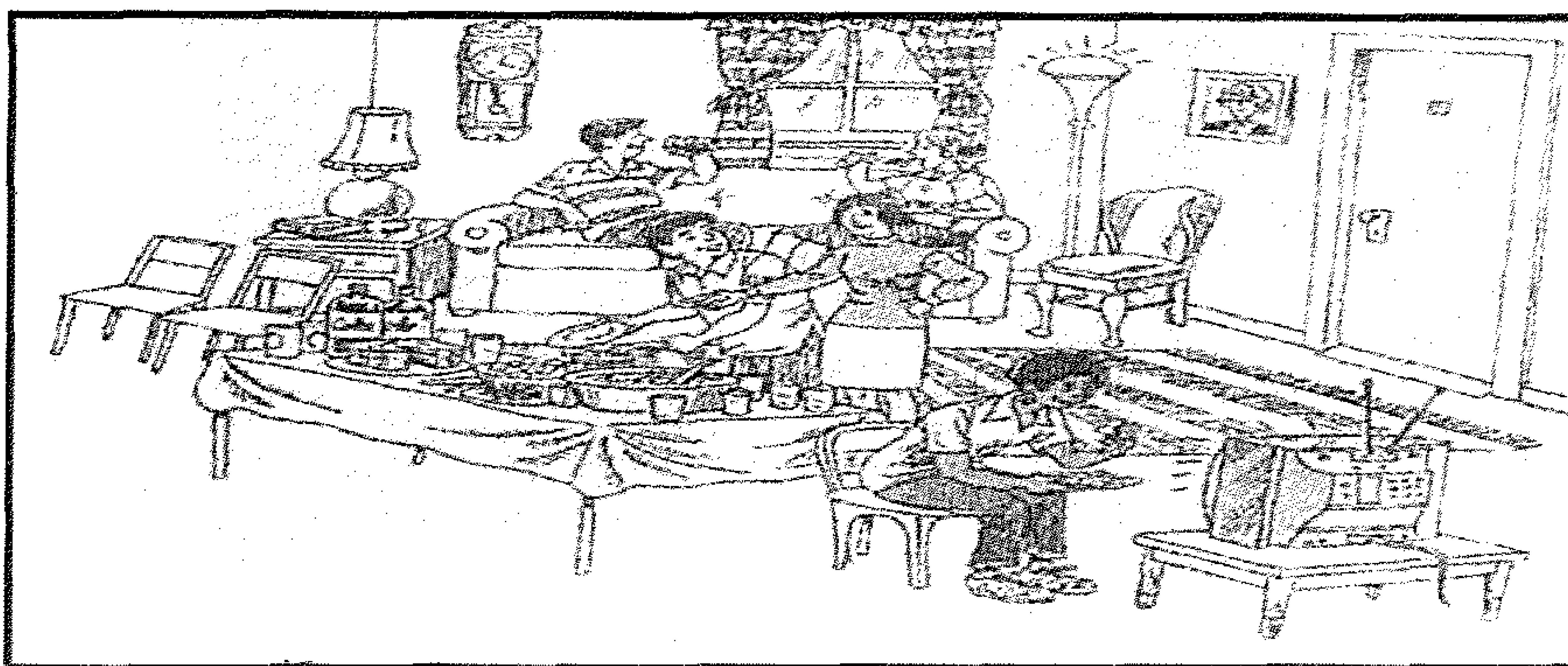




القصة السابقة:

في إحدى البحيرات كانت هناك سمكة كبيرة ومعها ثلاث سمكات صغيرات، أطلت إحداهن من تحت الماء برأسها، وصعدت عالياً رأتها الطيور المحلقة فوق الماء.. فاختطفها واحد منها والتقمها.. وتغذى بها!! لم يبق مع الأم إلا سمكتان! قالت إحداهما: أين نذهب يا أختي؟ قالت الأخرى: ليس أمامنا إلا قاع البحيرة، علينا أن نغوص في الماء إلى أن نصل إلى القاع! وغاصت السمكتان إلى قاع البحيرة، وفي الطريق إلى القاع، وجدتا أسراباً من السمك الكبير المفترس.

عزيزي التلميذ.. عزيزتي التلميذة أمامك مجموعة من الصور التي تعبر عن عدة أماكن في المنزل، حاول التعبير شفوياً عنها:



ويمكن تقدير الصورة السابقة بإعطاء التلاميذ درجة عن كل من:

- درجة لتحديد ما على المنضدة ماذا يكون؟
- درجة لتحديد ما يوجد في نهاية المنضدة.
- درجة عن الكراسي المتعددة التي توجد في الصورة.
- درجة عن الساعة المثبتة على الحائط.
- درجة على اللمبات الموجودة في الصورة.
- درجة للمنضدة المواجهة للكرسي.
- درجة للسيدة الواقفة.
- درجة عن الصورة ككل، من حيث عدد الكراسي الموجودة بها.
- درجة عن الصورة الكلية من حيث عدد النسوة الموجودة بها.
- درجة عن التلفاز.
- درجة عن الكرسي بجوار المصباح.
- درجة عن شخص يصفه التلميذ.

ويمكن تقدير الدرجات في اختبار التحدث المكثف من خلال ما يلي:

- فهم الصورة بشكل صحيح، مع تحديد الصيغة أو الشكل المناسب لها (يحصل الطالب على درجتين).
- فهم الصورة مع التعبير الجزئي عنها (درجة واحدة فقط).

- لا يجيد التعبير عن الصورة، والخطأ في تحديد شكلها العام (لا يحصل الطالب على أية درجة).

كما يمكن للمعلم تحديد مجموعة من البنود أو المعايير التي تستخدم كمحكات للحكم على تعبير التلاميذ من خلال:

- تحديد درجة للدقة النحوية.
- التوظيف الجيد للمفردات اللغوية المعبرة عن الموضوع.
- الطلاقة الشفوية.
- إفهام الآخر الموضوع.
- النطق الصحيح.
- الإلمام بالموضوع وبأهم أفكاره المتضمنة فيه.

3. قياس التحدث المتجاوب

يتضمن هذا النوع من التحدث تفاعل المتكلم مع المستمع في مهمة معينة بدقة، بحيث تتطلب تفوه المتكلم بقدر من الكلمات، ومن الوسائل التي تستخدم لقياس هذا النوع من أنواع التحدث ما يلي:

أ. **السؤال والجواب**: يمكن من خلال هذا النمط تقييم مدى امتلاك الطلاب لمهارات التحدث والاستماع معاً من خلال طرح المستمع مجموعة من الأسئلة التي يجيب عنها المتكلم، على أن يتناول كلاً منهما الأدوار (مستمع – متكلم، متكلم- مستمع)، ويتم ذلك من خلال إجراء مقابلة بين شخصين، ويقام بينهما حوار بسيط حول أمر ما أو قضية من القضايا مثل:

- ماذا تتوقع بخصوص الحالة الجوية اليوم (الطقس)؟
- لماذا تحب اللغة العربية؟
- ما المادة الدراسية التي تفضل دراستها؟
- هل سافرت إلى إحدى الدول العربية قبل ذلك؟ أي الدول التي زرتها؟
- ما الدولة التي ترغب في زيارتها لاحقاً؟

- هل يمكن أن توجه إلي بعض الأسئلة؟
- لو أنك أجريت مقابلة مع وزير التعليم في بلدك، ما الأسئلة التي ستوجهها له؟

ب. **إعطاء التعليمات أو التوجيهات:** التعليمات والإرشادات: نصائح موجَّهة للآخرين حول موضوع محدَّد بهدف الصالح العام، والنماذج التالية توضح ذلك:

- قدِّم لزملائك مجموعة من النصائح لكيفية استعمال المعجم المدرسي بشكل صحيح.
- حدد الخطوات العملية لكيفية إنشاء بريد إلكتروني.
- لو كنت صاحب محل تجاري ما التعليمات التي ستوجهها لعملائك؟
- حدد الخطوات الإجرائية للبحث عن اسم زميل لك في جوالك.

ولتنفيذ الخطوات والإجراءات السابقة يجب على المتحدث أن يحدد وبدقة الخطوات التي سيتبعها لتنفيذ المهام التي يكلف بها، علاوة على تحديد الوقت الذي سيستغرق في تنفيذ المهمة، مع اهتمامه بتدريب زملائه تدريباً عملياً على كيفية تنفيذ المهمة.

ج. **التفسير:** نمط آخر من أشكال القياس التي يمكن إتباعها لتقييم التحدث المتجاوب، وذلك من خلال تفسير المتكلم لظاهرة ما أو لأمر ما من خلال استخدامه لعدد بسيط من الجمل مثل: تفسير المتكلم لسر نبوغ ابن النفيس في الطب: يقول: يعتبر الكشف عن الدورة الدموية الصغرى- في الرئتين- من أهم إنجازات ابن النفيس الطبية، حيث قال: إن الدم ينقى في الرئتين من أجل استمرار الحياة وإكساب الجسم القدرة على العمل، حيث يخرج الدم من البطين الأيمن إلى الرئتين، حيث يمتزج بالهواء، ثم إلى البطين الأيسر، حيث كان الرأي السائد في ذلك الوقت أن الدم يتولد في الكبد ومنه ينتقل إلى البطين الأيمن بالقلب، ثم يسري بعد ذلك في العروق إلى مختلف أعضاء الجسم، لقد ظل اكتشاف ابن النفيس للدورة الدموية الصغرى (الرئوية) مجهولاً للمعاصرين حتى عثر الدكتور محيي الدين التطاوي في أثناء دراسته لتاريخ الطب العربي على مخطوط في مكتبة برلين رقمه 62243 بعنوان: شرح تشريح القانون (أي قانون ابن سينا)، فعني بدراسته وأعد حوله

رسالة لنيل الدكتوراه من جامعة فرايبورج بألمانيا موضوعها "الدورة الدموية تبعاً للقرشي"، وجهل أساتذته بالعربية أرسلوا نسخة من الرسالة للمستشرق الألماني مايَرهوف (المقيم بالقاهرة وقتها) فأيد مايرهوف التطاوي، وأبلغ الخبر إلى المؤرخ جورج سارتون الذي نشره في آخر جزء من كتابه "مقدمة إلى تاريخ العلوم".

أو ربما يفسر المتكلم سر الوفاء بالوعد وأهميته في الحياة.

وتتضح أهمية التفسير بالنسبة للمتكلم في أنه ينمي العديد من المهارات الأخرى مثل: مهارة الربط بين المعلومات، وتحليلها، والموازنة بينها واختيار أفضلها وأكثرها منطقية، علاوة على أنها تدرب الطالب على كيفية تقديم المعلومات وعرضها على الآخرين.

وعليه يمكن أن يتضمن اختبار التحدث مجالاً من المجالات الآتية:

- وصف شيء مادي أمام التلميذ، مثال ذلك: صف لي وردة رأيتها، أو رأيت امرأة عجوزاً تتسول المارة ما وقع ذلك في نفسك؟
- قص أو إعادة حكاية قصة سمعتها.
- تلخيص المعلومات التي سمعتها من المتكلم بأسلوبك.
- إعطاء التعليمات والإرشادات إلى الآخرين.
- التعبير عن وجهة نظرك حول أمر من الأمور.
- تدعيم لوجهة نظر معينة.
- إبراز أوجه المقارنة أو التناقض بين بعض الأمور.
- الفروض أو التخمينات حول أمر متوقع.
- تحديد وظيفة أو عمل شخص ما.
- التعريف والتحديد ببعض الأمور.
- التعبير عن الخبرات الشخصية.
- وصف لفيلم رآه المتحدث.
- حكاية قصة من مجموعة صور مرئية.

- وصف أهم الأحداث أو الوقائع التي حدثت في يوم ما.
- تحديد بعض المصطلحات الفنية في مجال ما.
- إعطاء المستمع مزيداً من التفاصيل حول موضوع ما.

ولتقدير مستويات الطلاب في الجوانب السابقة يمكن الاعتماد على قائمة تقدير متدرجة تعبر عما يمتلكه الطلاب من مهارات كما يلي:

مستوى الأداء	جوانب الأداء	الدرجة
الممتاز	عملية الاتصال تتم بين المتكلم والمستمع على أفضل ما يكون، وتتحقق فيها المؤشرات التالية: - توظيف المفردات اللغوية بشكل صحيح. - الاستجابة المناسبة لطبيعة المستمع ولطبيعة الموقف. - الترابط والتسلسل بين الأفكار المعروضة، والالتزام بالفكرة العامة للموضوع. - الدقة في نطق الكلمات. - الصحة النحوية واللغوية للكلمات المنطوقة. - الطلاقة في التعبير، مع الثراء في توظيف العديد من المفردات اللغوية المعبرة عن الموضوع.	60
الجيد	عملية الاتصال تتم بين المتكلم والمستمع بشكل فعال إلى حد ما، وتتحقق فيها المؤشرات الآتية: - توظيف المفردات اللغوية بشكل صحيح. - الاستجابة المناسبة أحياناً لطبيعة المستمع وغير المناسبة لطبيعة الموقف. - الترابط والتسلسل بين الأفكار المعروضة، والالتزام بالفكرة العامة للموضوع. - الدقة في نطق الكلمات. - الصحة النحوية واللغوية للكلمات المنطوقة. - الطلاقة في التعبير، مع قلة المفردات اللغوية المستخدمة للتعبير عن الموضوع.	50

الدرجة	جوانب الأداء	مستوى الأداء
40	عملية الاتصال تتم بين المتكلم والمستمع على بشكل مقبول، وتتحقق به بعض المؤشرات منها: - توظيف المفردات اللغوية بشكل صحيح. - الاستجابة غير مناسبة لطبيعة المستمعين ولا لطبيعة الموقف الاتصالي. - الترابط والتسلسل بين الأفكار المعروضة، والالتزام بالفكرة العامة للموضوع. - نطق بعض الكلمات بشكل خطأ. - الخطأ أحياناً في بعض القواعد النحوية واللغوية. - الطلاقة في التعبير، مع قلة المفردات اللغوية المستخدمة للتعبير عن الموضوع.	المقبول
30	عملية الاتصال تتم بين المتكلم والمستمع بشكل غير مقبول، وتتحقق فيه بعض المؤشرات منها: - توظيف المفردات اللغوية بشكل غير صحيح. - الاستجابة غير مناسبة لطبيعة المستمعين ولا لطبيعة الموقف الاتصالي. - الترابط الضعيف بين الأفكار المعروضة أو المقدمة. - نطق بعض الكلمات بشكل خطأ. - الخطأ أحياناً في بعض القواعد النحوية واللغوية. - تعثر في التعبير، مع توظيف المفردات اللغوية في غير موطنها الصحيح.	الضعيف
20	عملية الاتصال تتم بين المتكلم والمستمع بشكل غير مقبول على الإطلاق، وتتحقق به بعض المؤشرات منها: - توظيف المفردات اللغوية خطأ تماماً. - الاستجابة غير مناسبة لطبيعة المستمعين ولا لطبيعة الموقف الاتصالي. - تفكك الموضوع تفككاً تاماً. - نطق كثير من الكلمات بشكل خطأ. - الخطأ أحياناً في بعض القواعد النحوية واللغوية. - تعثر في التعبير، مع توظيف المفردات اللغوية في غير موطنها الصحيح.	الضعيف جداً

4. قياس التحدث التفاعلي

النوعان الأخيران في التحدث هما: التحدث التفاعلي والتحدث الموسع، واللذان يشملان قدرة المستمع والمتحدث على مواصلة الحديث لفترة طويلة، ممثلة في استخدام العديد من المجالات وهي:

أ. إجراء المقابلات.

ب. لعب الأدوار.

ج. المناقشات.

د. الألعاب اللغوية.

أ. **المقابلات**: تُعد المقابلات مجالاً من المجالات الحية التي يمكن من خلالها تقييم مهارات التحدث لدى الطلاب، حيث يتم في هذه المقابلات طرح أحد طرفي المقابلة لمجموعة من الأسئلة، في حين يقوم الطرف الثاني بالإجابة عنها، وهي عملية ت تطلب تناوب كلا الطرفين عملية التحدث والاستماع، ويمكن قياس مهارات التحدث من خلال مجموعة من الأبعاد منها:

- دقة النطق.
- الدقة النحوية واللغوية.
- توظيف المفردات بشكل صحيح.
- الطلاقة المناسبة للموقف أو للسياق الثقافي التي تجرى فيه المقابلة.

ويتراوح طول المقابلة عادة من خمس دقائق إلى حوالي خمس وأربعين دقيقة، وينبغي أن تكون هذه المقابلة محددة الهدف، ومحددة الموضوع، علاوة على تحديد المكان الذي ستعقد فيه، كما أن كل مقابلة لابد أن تتضمن مجموعة من الخطوات الإلزامية كما يلي:

1. مرحلة التهيئة: وتستغرق دقيقة واحدة أو أكثر قليلاً، وبحيث تهيء المستمع للموضوع، كما أنها تُشعر المتحدث بنوع من الراحة.
2. المستوى الأول: ويتضمن هذا المستوى قيام المشاركين بالعديد من المهام منها:

أ. الإجابة عن بعض الأسئلة المطروحة والتي تستخدم أداة الاستفهام لماذا؟
ب. تقديم المتحدث رؤية قراءة بعض الصفحات قراءة مقاطعة من المستمع.
ج. قراءة بعض الصفحات قراءة جهرية.
د. التحدث عن كيفية أدائه لشيء ما.
ه. القدرة على التوضيح وتمثيل الأدوار التي يكلف بها.

3. سير الموضوع Probe: ويشمل هذا المستوى ما يلي:
أ. الاستجابة لبعض الأسئلة التي تطرح عليه في أثناء المقابلة.
ب. التحدث عن الموضوع الذي عُقدت من أجله المقابلة وعن خبراته في هذا الموضوع.
ج. القدرة على تمثيل الأدوار، ومحاكاة الجوانب الصعبة في الموضوع أو تشخيصها أمام نظر من يحاوره.
د. تقديم عرض مرئي معبر عن الموضوع.

ويمكن تقييم الكفاءة الشفوية لدى الطلاب في المقابلة من خلال الاعتماد على قائمة تقدير خماسية كما يلي:

مستوى الأداء	جوانب الأداء				
	النحو	المفردات	الفهم	الطلاقة	النطق
الأول	تتكرر الأخطاء النحوية، لكن المتحدث لديه القدرة على إفهام الآخر.	المفردات المستخدمة غير كافية للتعبير عن الموضوع.	يمكن فهم أجزاء بسيطة من الرسالة عن طريق إدراكه لبعض الأسئلة.	لا توجد طلاقة لدى المتحدث.	توجد أخطاء كثيرة في نطق بعض الكلمات، والتي تعوق إفهام المستمع.
الثاني	يمكن للمتحدث تكوين مجموعة من التراكيب المبسطة المعبرة عن الموضوع، والتي لا تكون دقيقة في كثير من الأحيان.	يستخدم مجموعة من المفردات الكافية والمعبرة عن الموضوع.	يمكن للمستمع فهم الفكرة العامة للموضوع.	لديه بعض الثقة، ويقدم للموضوع بما يناسبه.	ينطق الكلمات بشكل صحيح.

مستوى الأداء	جوانب الأداء				
	النحو	المفردات	الفهم	الطلاقة	النطق
الثالث	المتحدث متمكن من القواعد النحوية.	يستخدم مجموعة من المفردات اللغوية المعبرة عن الموضوع تعبيراً جيداً.	يُفهِم الآخر الرسالة بوضوح.	يمكنه مناقشة الآخر مناقشة حرة.	ينطق الكلمات والجمل بشكل صحيح.
الرابع	متمكن من القواعد النحوية، وينوع في استخدام القواعد المختلفة.	يستخدم العديد من المفردات اللغوية المعبرة عن الموضوع.	يفهم الآخر الرسالة مع إكسابه العديد من الخبرات.	يتمتع بقدرة كبيرة عند التحدث.	تختفي أخطاء النطق اختفاءً تاماً
الخامس	التمكن التام من القواعد النحوية، وتوظيفها بشكل سليم.	يستخدم العديد من المفردات اللغوية في مستويات متعددة، مع مناسبتها للمقام وللسياق الثقافي الذي تعرض فيه.	يفهم الآخر الموضوع، ويزيد رصيده المعرفي والمعلوماتي.	لديه طلاقة تامة عند مخاطبة الآخر أو محاورته، مع التحدث بسرعة مناسبة.	ينطق كما ينطق مستخدم اللغة الأصلي، مع القدرة على التنغيم والنبر المناسبين.

ومن الممكن أن يتم تقييم الكفاءة الشفوية كما في المثال التالي:

المستوى	وصف الأداء
صفر	غير قادر على توظيف المفردات اللغوية بشكل صحيح.
1	قادر على تلبية بعض احتياجاته الفورية أو العاجلة بتكرار نطق بعض الكلمات أو الجمل.
2	قادر على إجراء محادثة بسيطة وجهاً لوجه مع الآخرين لتلبية بعض احتياجاته.
3	قادر على إجراء محادثة شفوية مع الآخرين، والاستجابة لبعض الطلبات البسيطة التي يكلف بها.
4	قادر على إجراء محادثة، وتنفيذ بعض الطلبات التي يكلف بها، علاوة على قيام الطالب ببعض الأعمال الإضافية الأخرى.

المستوى	وصف الأداء
5	قادر على تنفيذ وأداء متطلبات الأعمال التي يكلف بها، ولكنها تتم بشكل غير كافٍ وغير مرضٍ.
6	قادر على التحدث باللغة مع استخدام صيغ وتراكيب دقيقة، مع توظيف المفردات بشكل صحيح، مع مناسبتها للسياق ولأقدار المستمعين.
7	قادر على التحدث بكفاءة؛ تلبية لحاجاته ومتطلباته، مع تحري الدقة اللغوية، والنحوية، وتوظيف المفردات بشكل صحيح.
8	قادر على التحدث بمستويات لغوية مختلفة، مع تحري الدقة اللغوية والنحوية، وتوظيف المفردات في مواطنها الصحيحة.
9	التحدث بمهارة في جميع المواقف والسياقات، ويقترب أداء المتكلم من أداء المتحدث الأصلي للغة.
10	التحدث بطلاقة في جميع المواقف والسياقات، ويماثل أداء المتحدث أداء متكلم اللغة الأصلي.

ب. **لعب الدور**: يعد لعب الدور من الأنشطة الاتصالية التي يمكن من خلالها تنمية الكفاءة الشفوية لدى الطلاب، علاوة على أنها تمكن الطلاب من التغلب على القلق الذي يصاحب محادثة الآخرين.

إن لعب الدور مصطلح عام يرمز إلى التمثيل التلقائي للمواقف التي تشتمل على العلاقة الإنسانية، وتهدف إستراتيجية لعب الأدوار إلى إضفاء المزيد من الواقعية على المواقف التعليمية، ويتميز لعب الدور بقدرته على إبراز صورة حقيقية للسلوك، وللعلاقات الإنسانية بعيداً عن الكلمات المكتوبة، فالتلميذ من خلال لعب الدور يعيش الأحداث، وينفعل بها، ويتبنى سلوك وأحاسيس الشخصية التي يقوم بأدائها، ولذلك فإن لعب الدور لا يكسب المتعلم خبرة منهجية فقط، بل يجعله يعايش العواطف والمشاعر الإنسانية المختلفة، كما يمكنه من تمرين عواطفه وحواسه، من خلال الأداء السلوكي المرتبط بالدور، مما يجعله يتعرف، ويكسب الكثير من المفاهيم، والقيم والاتجاهات بطريقة مباشرة وفعالة (أمير إبراهيم القرشي، 2001، 80).

ج. **المناقشات والمحادثات**: من الممكن تقييم عملية التحدث من خلال المحادثات أو المناقشات التي تتم بين طرفين هما: المتكلم والمستمع، وتُعد المناقشة والمحادثة مجالاً غير رسمي لإدارة الحوار، كما أنهما يتسمان بدرجة كبيرة من الموثوقية والعفوية أو التلقائية التي تصاحب الأداء الشفوي في كل منهما، عملية ملاحظة الأداء في هذين المجالين تتطلب التحقق من ملاحظة توافر القدرات التالية:

- تحديد الموضوع مثار الحديث وتسميته.
- المحافظة على انتباه المستمع والمتحدث عند عملية الحديث.
- التوضيح، وطرح الأسئلة، والتكرار.
- الكلمات التي تفهم الآخر فحوى الرسالة.
- النماذج التنغيمية والنبر الذي يؤثر على إفهام الآخر.
- نظرات العين ودورها في عملية التواصل بين الطرفين (المتكلم، والمستمع).
- استخدام الإشارات الجسمية لتوصيل المعنى إلى المستمعين.
- توافر مجموعة من العناصر الاجتماعية اللازمة للحديث مثل: احترام وتقدير المستمعين، والتأدب معهم، ومراعاة أقدارهم.

ويتم تقييم مستويات أداء التلاميذ من خلال قائمة تقدير أو قائمة مراجعة Checklists، بحيث تتضمن كافة أبعاد عملية التحدث، علاوة على تصنيف هذه الأبعاد في فئات وتحديد العناصر الأساسية المكونة لها.

د. **الألعاب**: يُعد اللعب نشاطاً مهماً يمارسه الفرد ويقوم بدور رئيس في تكوين شخصيته من جهة، وتأكيد تراث الجماعة أحياناً من جهة أخرى، واللعب ظاهرة سلوكية تسود عالم الكائنات الحية- ولاسيما الإنسان- وتمتاز بها الفقريات العليا أيضاً.

واللعب في الطفولة وسيط تربوي مهم يعمل على تكوين الطفل في هذه المرحلة الحاسمة من النمو الإنساني، ولا ترجع أهمية اللعب إلى الفترة الطويلة التي يقضيها الطفل في اللعب فحسب بل إلى أنه يسهم بدور كبير في التكوين النفسي للطفل، وتكمن فيه أسس النشاط التي تسيطر على التلميذ في حياته المدرسية.

فالطفل يبدأ بإشباع حاجاته عن طريق اللعب حيث تتفتح أمام الطفل أبعاد العلاقات الاجتماعية القائمة بين الناس، ويدرك أن الإسهام في أي نشاط يتطلب من الشخص معرفة حقوقه وواجباته، وهذا ما يعكسه في نشاط لعبه، ويتعلم الطفل عن طريق اللعب الجماعي الذاتي القدرة على تحكمه لنفسه، وتنظيمه لذاته Self Control & Self Regulation تمشياً مع الجماعة، وتنسيقاً لسلوكه مع الأدوار المتبادلة فيها.

واللعب مدخل أساسي لنمو الطفل عقلياً ومعرفياً وليس لنموه اجتماعياً وانفعالياً فقط، ففي اللعب يبدأ الطفل في تعرف الأشياء وتصنيفها، ويتعلم مفاهيمها، ويعمم فيما بينها على أساس لغوي، وهنا يؤدي نشاط اللعب دوراً كبيراً في النمو اللغوي للطفل وفي تكوين مهارات الاتصال لديه.

واللعب لا يختص بالطفولة فقط فهو يلازم أشد الناس وقاراً ويكاد يكون موجوداً في كل نشاط أو فاعلية يؤديها الفرد، فاللعب يمتاز بالحرية والمرونة بينما يتطلب العمل التفكير بالنتائج والانتباه المتواصل، ويحتل العمل مكانة مهمة في نمو الطفل لكن دوره يختلف في حياة الطفل عنه في حياة الكبار.

إن العمل ينطوي على إمكانات تربوية وتعليمية هائلة في عملية النمو، فنشاط العمل يشبع في الطفل حاجة أصيلة إلى الممارسات الشديدة والفعالة ويكون العمل جذاباً بقدر ما يبعث من مشاعر السرور لدى الطفل نتيجة لمساهمته بالنشاط مع الكبار والأطفال الآخرين، فالأطفال الصغار يقومون بمهام عملية منفردة توجههم إليها دوافع ضيقة تتسم بالتركيز حول الذات، وهم يعملون بغية الحصول على استحسان الوالدين والكبار، ومع تقدم المراحل العمرية بغية الحصول على استحسان الوالدين والكبار، ومع تقدم المراحل العمرية تأخذ دوافع العمل في التغير عند الأطفال، فطفل الثالثة من العمر يكون العمل لديه أكثر اجتذاباً، واستثارة وإذ يقوم بأداء ما يطلب إليه بالاشتراك مع الكبار يشعر بنفسه وكأنه شخص كبير.

وتأخذ دوافع العمل لدى أطفال السادسة والسابعة والثامنة من العمر في اكتساب مغزى اجتماعي أكثر وضوحاً، كما أن للعمل قيمة كبيرة في نمو المهارات اليدوية والقدرة العقلية، فالطفل عندما يقلد الكبار وينفذ تعليماتهم يمكنه استخدام ما يتوفر له من أدوات المائدة وأدوات المدرسة، فينبغي أن يتعلم انتقاء الأدوات

والوسائل والمواد المناسبة لعمل وهدف معينين، وأن يتمكن من تحديد الأداءات واستخدامها بتتابع دقيق.

والعمل إلى جانب ذلك يُعد مجالاً لتنمية الإرادة عند الأطفال حيث يقوم الطفل بتحديد مواقف العمل، ويخطط لتحقيق الأهداف المرجوة، ويحاول التغلب على الصعوبات والمعوقات التي تعترضه، ومن خلال العمل تترسخ معالم النمو الاجتماعي والعاطفي للطفل، وهكذا نجد أن العمل المنظم تربوياً ينطوي على إمكانات هائلة للنمو المتكامل للطفل بما في ذلك حركاته، وإحساساته ذاكرته وانتباهه وتفكيره في نشاط العمل تتوفر إمكانات كبيرة لنمو السلوك الهادف والمثابرة والإرادة والمشاعر الإنسانية الراقية.

ومن أهم أنواع الألعاب اللغوية الشفوية ما يلي:

أ. **لعبة المفكر Thinker Toy**: وهي لعبة يقوم أحد الطلاب بالاختباء خلف شاشة ويقوم بأداء بعض الأمور، ثم يقوم الطالب المختفي بسؤال الطلاب من أنا؟ وماذا أفعل؟ ثم تغير أدوار الطلاب، بحيث يلعب الطلاب جميعهم هذه اللعبة.

ب. **ألغاز الكلمات المتقاطعة Crossword Puzzles**: ويتم من خلال هذه اللعبة تكوين الطلاب مجموعة من الكلمات من خلال مجموعة متناثرة من الحروف، حيث يتم مزاوجة الحرف بالحرف الآخر؛ لتكوين أكبر عدد ممكن من الكلمات المستعملة، ثم النطق بها .

ج. **المعلومات الناقصة أو المفقودة Information Gap**: ويتم عرض موضوع ما أمام التلاميذ إلا أن به بعض المعلومات الناقصة أو المفقودة، وما على الطلاب إلا تخمين هذه المعلومات وتحديدها.

د. **خريطة المدينة City Map**: ويتم في هذه اللعبة تقديم وصف لأحد المحلات التجارية في مدينة ما، وما على الطلاب إلا قراءة الخريطة الموضحة للمناطق التجارية بها.

ومن نماذج الألعاب اللغوية ما يلي:

معجم – المستويان |- || - حوالي 10 أطفال

أولاً: الأهداف

- إعادة استعمال وتداول مفردات سبقت معرفتها.
- إثراء الرصيد اللغوي.
- النطق السليم.
- الإنصات إلى الآخرين.

ثانياً: المواد المستخدمة

- 50 قرصاً صغيراً (أو أحجاراً صغيرة (حصى) أو أنوية).

ثالثاً: التنظيم

يجلس الأطفال على شكل دائرة حول المعلم الذي يشارك بدوره في اللعبة، مثله مثل باقي الأطفال.

رابعاً: طريقة سير اللعبة

للعب لعبة معرفة أسماء الحيوانات، يتعين على اللاعبين بالتناوب، ذكر اسم حيوان. ولا يسمح بتكرار نفس الاسم وإلا تلقى المخالف قرصاً "كجزاء". وفي حالة عدم الإجابة، يتلقى اللاعب قرصاً أيضاً "جزاء". ويستمر اللعب إلى أن يعدد التلاميذ أسماء الحيوانات التي يعرفها الأطفال. والفائزون هم الأطفال الذين لم يتلقوا أي قرص كجزاء (أو تلقوا أقل عدد منها).

خامساً: صيغة أخرى للعبة

على نفس المنوال، وتبعاً لمحور الأنشطة والمفردات المتعلقة به، يمكن أن نلعب لمعرفة أسماء الفواكه، والخضر، والأدوات الموسيقية، ووسائل النقل، والأشياء الموجودة بالقسم، أو الأشياء الموجودة بالمنزل.

امر مهم

عندما يستأنس الأطفال بممارسة هذه اللعبة، ويعرفون المفردات بالقدر الكافي، يمكن أن نرفع من درجة الصعوبة.

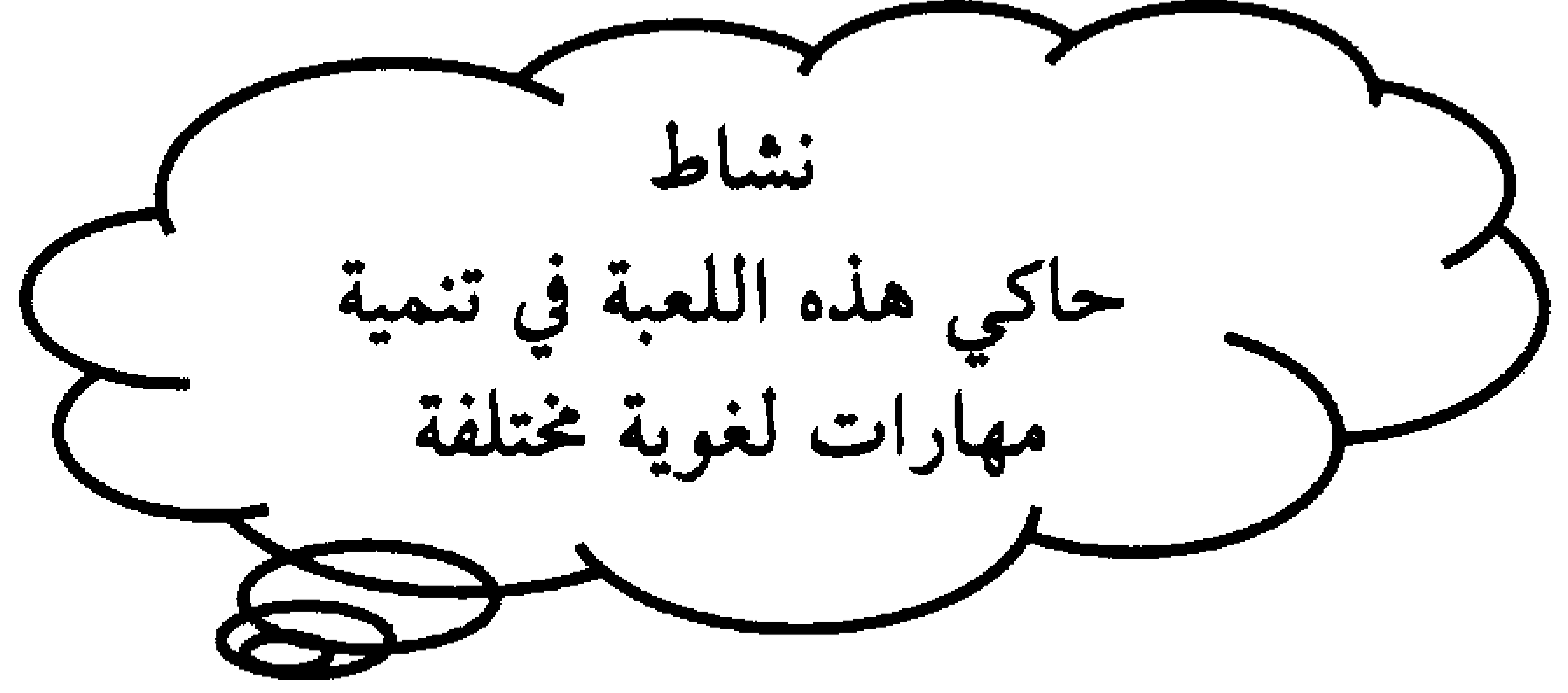
أمثلة:

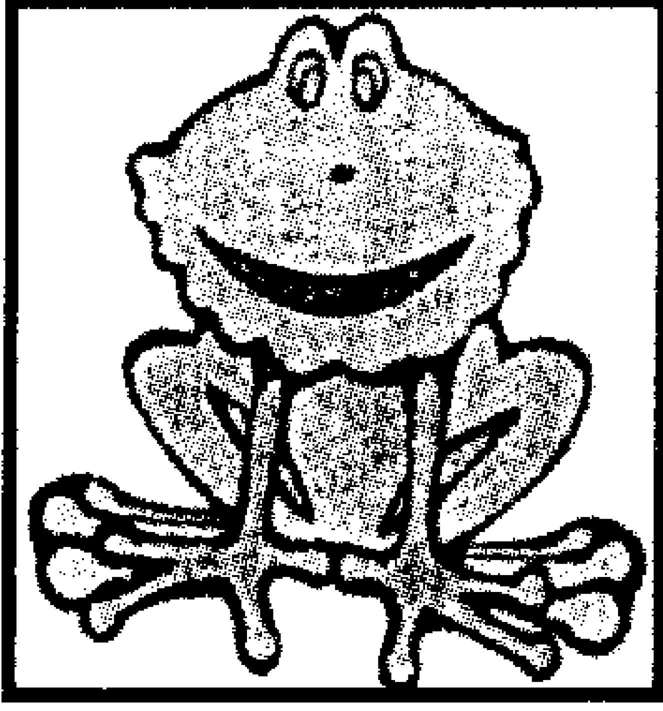
أ. نلعب لعبة معرفة أسماء الحيوانات ذات الأرجل الأربعة.

ب. نلعب لعبة معرفة أسماء الحيوانات ذات الوبر.

ج. نلعب لعبة معرفة أسماء الحيوانات ذات الريش.

د. نلعب لعبة معرفة أسماء أدوات المطبخ... الخ.





....

....

....

....

....

....

....

....

....

....

....

لعبة الأحجيات

معجم – المستويان I – II حوالي 10 أطفال

أولاً: الأهداف

- فهم سؤال.
- إعادة استعمال رصيد المفردات المكتسبة.
- النطق السليم.
- الإنصات باهتمام.

ثانياً: المواد

- 50 قرصاً صغيراً.

ثالثاً: التنظيم

- يجلس الأطفال على شكل دائرة ويتلقى كل منهم 5 أقراص.

رابعاً: سير اللعب

يجب على الأطفال، بالتناوب، الإجابة على الألغاز الموضوعة من طرف المربي. في حالة عدم الجواب أو الجواب الخاطئ، يفقد الطفل قرصاً. الفائزون هم الأطفال الذين تمكنوا من الاحتفاظ بأكبر عدد من الأقراص، وعندما يستأنس الأطفال باللعبة، يمكن لهم أن يقترحوا بدورهم أحجيات جديدة على زملائهم.

خامساً: ألغاز تتعلق بالمهن

- أقص الشعر.. من أنا؟ (الحلاق، أو الحلاقة).
- أبيع الأدوية.. من أنا؟ (الصيدلي أو الصيدلانية).
- أعالج الأسنان.. من أنا؟ (طبيب أو طبيبة الأسنان).
- أبيع الأسماك.. من أنا؟ (السماك "بائع السمك").
- أبيع اللحم.. من أنا؟ (الجزار).
- أصلح الأحذية.. من أنا؟ (الإسكافي).
- أقود الطائرات.. من أنا؟ (الربان).

- أرعى الغنم.. من أنا؟ (الراعي أو الراعية).
- أصنع الخبز.. من أنا؟ (الخباز أو الخبازة).
- أصنع الحلويات.. من أنا؟ (الحلواني أو الحلوانية).
- أصنع الأثاث.. من أنا؟ (النجار).
- أبني المنازل.. من أنا؟ (البناء).
- أحمل الرسائل.. من أنا؟ (ساعي البريد).
- أخيط الملابس.. من أنا؟ (الخياط أو الخياطة).
- أسافر في الفضاء.. من أنا؟ (رائد فضاء).
- أهتم بالحديقة والأزهار.. من أنا؟ (البستاني).
- أصيد الأسماك.. من أنا؟ (الصياد).
- أقاوم الحرائق.. من أنا؟ (الإطفائي).
- أوجه المرور.. من أنا؟ (الشرطي).
- أذهب كل يوم إلى المدرسة للتعلم.. من أنا؟ (التلميذ).

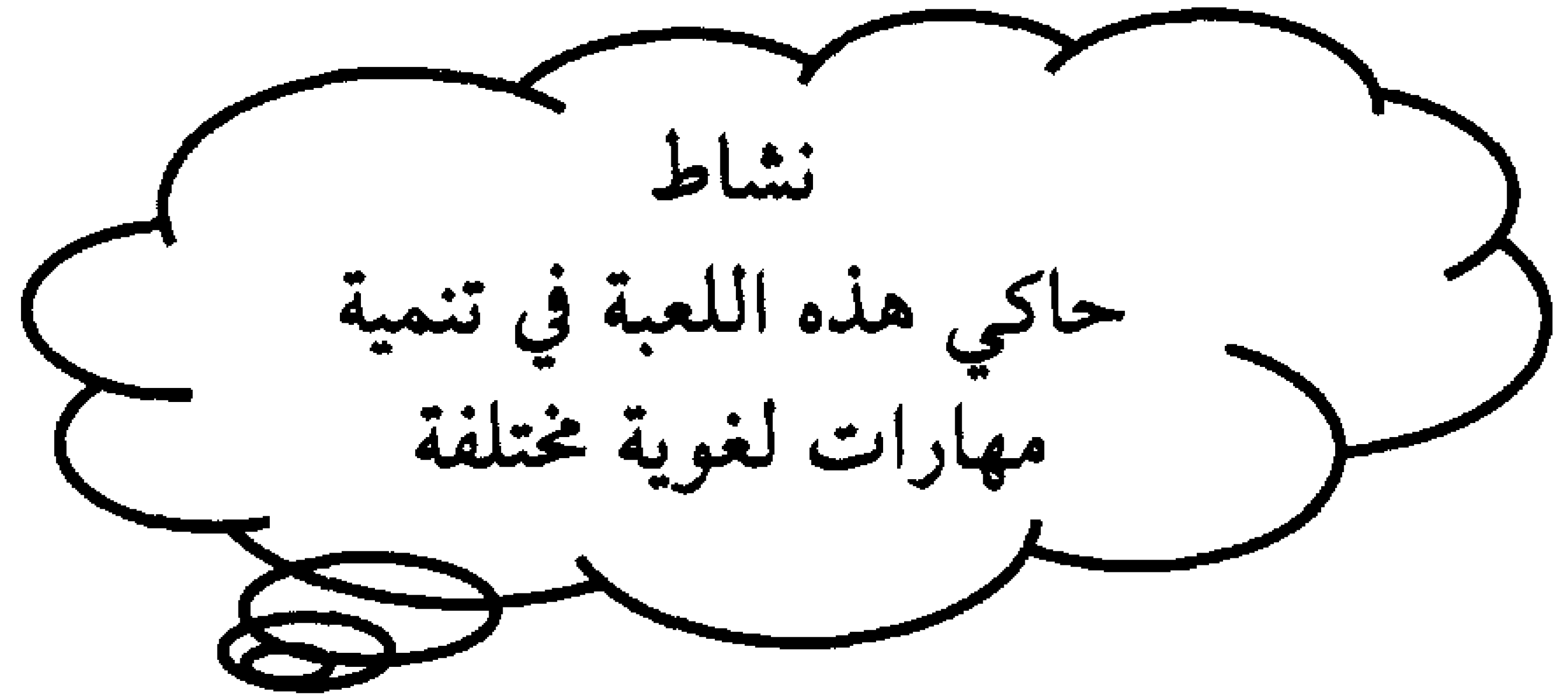
احجيات متعلقة بالحيوانات

- أعطيكم الصوف.. من أنا؟ (الخروف).
- أعطيكم اللحم.. من أنا؟ (البقرة).
- أصيح باكراً كل صباح.. وأوقظ الفلاح.. من أنا؟ (الديك).
- أعطيكم عسلي.. من أنا؟ (النحلة).
- أنا حشرة حمراء بنقط سوداء.. من أنا؟ (الدعسوقة).
- لي عنق طويل.. من أنا؟ (الزرافة).
- أنا ملك الحيوانات.. من أنا؟ (الأسد).
- لي سنام (حذبة) على ظهري.. من أنا؟ (الجمل).
- أموء.. من أنا؟ (القط).

- أنبح.. من أنا؟ (الكلب).
- أعطيكم بيضي.. من أنا؟ (الدجاجة).
- أحمل بيتي (صدفتي) فوق ظهري.. من أنا؟ (الحلزون) أو (السلحفاة).
- أنا خرساء، وأعيش في الماء.. من أنا؟ (السمكة).

الغاز عامة

- ما لونا العلم المغربي؟ (الأحمر والأخضر).
- كيف نسمي سكان فرنسا؟ (الفرنسيون).
- كيف نسمي سكان أسبانيا؟ (الأسبانيون).
- ما الفصول الأربعة؟ (الربيع، الصيف، الخريف، الشتاء).
- ما أيام الأسبوع السبعة؟ (الاثنين، الثلاثاء، الأربعاء، الخميس، الجمعة، السبت، الأحد).
- إنه يسقط على الأرض دون أن يصاب بأذى، ما هو؟ (المطر).





....

....

....

....

....

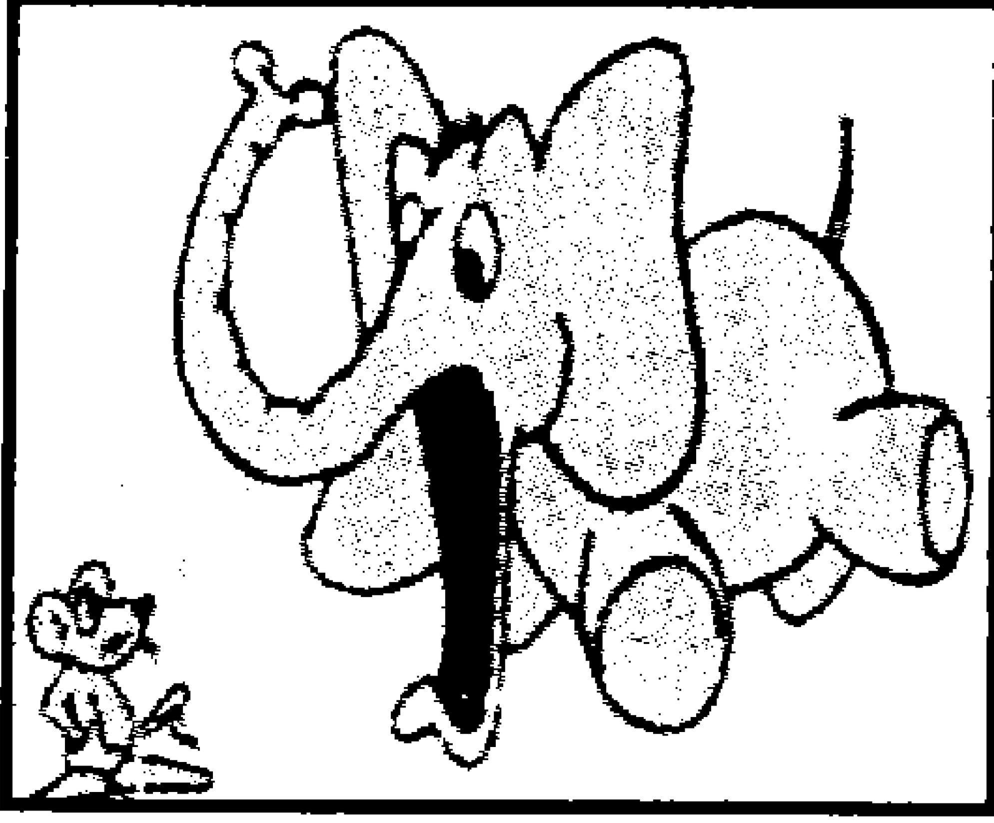
....

....

....

لعبة الأضداد

معجم – تراكيب- المستويان | - ||حوالي 10 أطفال



أولاً: الأهداف

- الإنصات.
- التحلي بالدقة.
- تداول تراكيب جملة بسيطة.

ثانياً: المواد

- قرص صغير.

ثالثاً: التنظيم

- يجلس الأطفال على شكل دائرة، ويتلقى كل واحد منهم 5 أقراص. يقود المعلم اللعبة.

رابعاً: سير اللعبة

يطلب المعلم من الأطفال بالتناوب، أن يذكروا مضاد كل كلمة ينطقها في حالة عدم الجواب، يفقد الطفل المعنى قرصاً واحداً. الفائزون هم الأطفال الذين احتفظوا بأكبر عدد من الأقراص.

صفات مضادة:

* أنا طويل ⇐ أنا قصير.
* أشعر بالحر ⇐ أشعر بالبرد.
* أنا قبيح ⇐ أنا جميل.
* أنا فرحة ⇐ أنا حزينة.
* أنا بدينة ⇐ أنا نحيفة.
* أنا الأخيرة ⇐ أنا الأولى.
* أنا نظيف ⇐ أنا وسخ
* أنا بطيء ⇐ أنا سريع.
* أنا شرسة ⇐ أنا وديعة.
* أنا ثقيل ⇐ أنا خفيف.
* أنا متهور ⇐ أنا حكيم.
* أنا في الأمام ⇐ أنا في الخلف.
* أنا على اليمين ⇐ أنا على اليسار.
* أنا عجوز ⇐ أنا شابة.
* أنا مريض ⇐ أنا سليم.
* أنا جاف ⇐ أنا مبلل.
* حسن ⇐ سيء.
* الباب مفتوح ⇐ الباب مغلق.
* اشتريت قليلاً من الشوكولاتة ⇐ اشتريت كثيراً من الشوكولاتة.

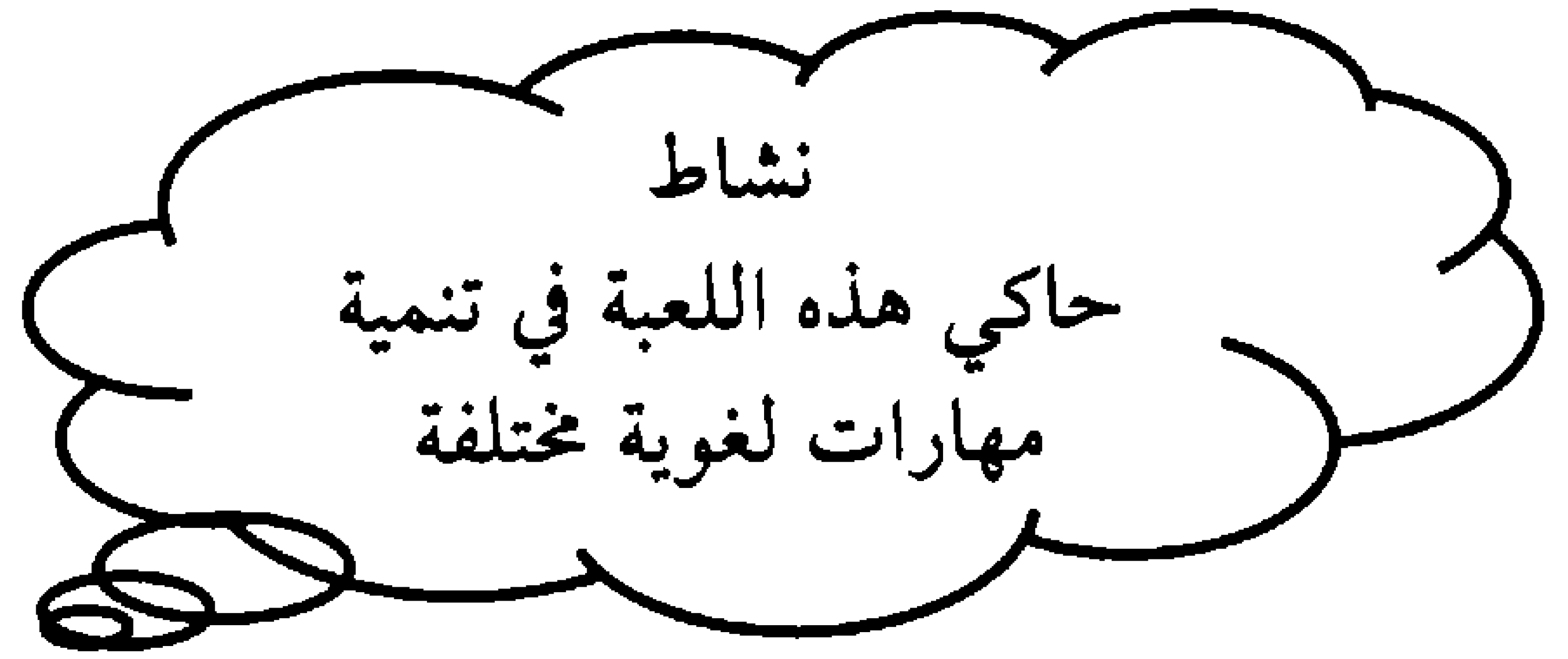
أفعال مضادة:

* أربح ⇐ أخسر.
* أصعد ⇐ أهبط.
* أبكي ⇐ أضحك.
* أغلق ⇐ أفتح.

* أخرج   أدخل.
* أنتهي   أبدأ.
* أحب   أكره.
* أبيع   أشتري.
* أطفئ   أشعل.

أضداد في جمل نمطية:

* أشاهد التلفزة ⇐ لا أشاهد التلفزة.
* أذهب إلى حديقة الحيوان ⇐ لا أذهب إلى حديقة الحيوان.
* ألعب مع ليلى ⇐ لا ألعب مع ليلى.
* أحب القطط ⇐ لا أحب القطط.
* أتكلم بهدوء ⇐ لا أتكلم بهدوء
* أتناول الحساء ⇐ لا أتناول الحساء.
* أشرب مشروباً غازياً ⇐ لا أشرب مشروباً غازياً
* أعمل جيداً ⇐ لا أعمل جيداً.
* أعرف القراءة ⇐ لا أعرف القراءة.



....

....

....

....

....

ويمكن تقسيم مستويات الأداء اللغوي الشفوي في ضوء قائمة تقدير كما يلي:

المستوى الفائق	المستوى المتقدم	المستوى المتوسط	المستوى المبتدئ
يتسم المستوى الفائق بأن المتحدث يكون قادراً على: • المشاركة بفاعلية في المحادثات المختلفة (الرسمية وغير الرسمية)، مع تحديد الموضوع بدقة.	يتسم المستوى المتقدم بأن المتحدث يكون قادراً على: • المشاركة بفاعلية في المحادثات غير الرسمية، مع تحديد الموضوع بدقة.	يتسم المستوى المتوسط بأن المتحدث يكون قادراً على: • المشاركة في المحادثات البسيطة التي تجرى، مع تحديد بعض عناصر الموضوع.	يتسم المستوى المبتدئ بأن المتحدث يكون قادراً على: • الاستجابة البسيطة لبعض الأسئلة التي تلقى عليه.
• تحديد أنواع البراهين والحجج التي تستخدم لإقناع الآخر.	• يقص العناصر المهمة في الموضوع، ويجيد وصفها.	• يحدد فقط المعنى العام الذي يريد إفهامه إلى الآخرين.	• يعطي الإجابة العامة للموضوع، أو يعبر عن المعنى العام فقط، دون وجود تفاصيل داعمة لهذا الموضوع.
• مناقشة الموضوع بشكل تفصيلي وإجمالي.	• مناقشة الموضوع بشكل عام دون الإحاطة بالتفاصيل.	• مناقشة بعض عناصر الموضوع دون الإحاطة بها.	• لديه ضعف كبير في كفاءته اللغوية، وتبدو في نقص المفردات التي يستخدمها للتعبير عما يريد، يستخدم كلمات وصيغ لغوية في غير أماكنها الصحيحة، يخطئ كثيراً في الجانب النحوي.. إلخ.
• التعامل مع المواقف الاجتماعية بشكل صحيح.	• يحتاج إلى قدر من المساندة أو التدعيم في المواقف الاجتماعية المختلفة.	• يحتاج إلى مساندة وتدعيم في المواقف الاجتماعية المختلفة.	
• لديه كفاءة لغوية عالية تمكنه من عرض الموضوع بشكل صحيح.	• لديه ضعف في بعض الجوانب اللغوية من حيث طول الجملة والفقرة.	• لديه ضعف في قدرته اللغوية مع تكوينه لجمل ناقصة وغير مفهومة عن الموضوع.	

5. قياس التحدث الموسع

يعد التحدث الموسع أعقد أنواع التحدث، وأكبرها طولاً، وعادة ما تتضمن حواراً موسعاً مع مجموعة كبيرة من الأطراف أو الأفراد المشاركين في الحديث، كما أنها تتضمن تفاعلاً لفظياً مع المشاركين في عملية الاتصال.

ومن أهم أنواع التحدث الموسع ما يلي:

أ. **العرض الشفوي: Oral Presentation**: تتضمن مهارة العرض الشفوي أو التقديم الشفوي لتقرير ما، أو لورقة بحثية فنية أخرى من الفنيات التي يمكن من خلالها تقييم الأداء اللغوي الشفوي، ولتقويم هذا النوع من الأداء يجب على المقيم تحديد مجموعة من المعايير منها:

- تحديد معايير التقويم.
- تحديد المهام التي يتم من خلالها تقييم مستويات الأداء.
- استنتاج الأداءات المناسبة.
- تحديد الدرجات المخصصة لكل أداء.

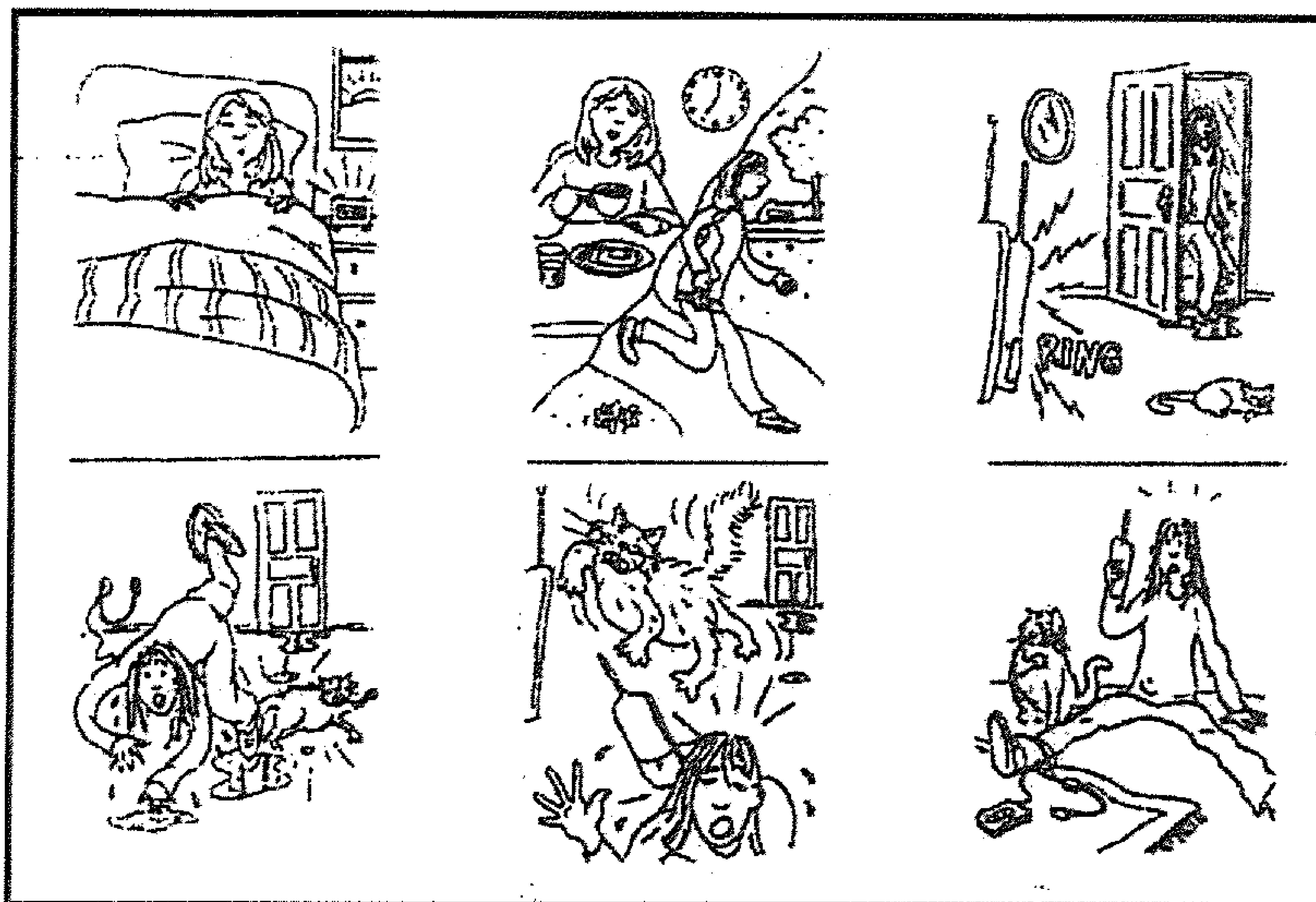
ويمكن الاستعانة بقائمة تقدير كلية أو شمولية Holistic Rubric عند قياس العرض الشفوي كما يلي:

المحكات	مستويات الأداء
مستوى المتحدث	• ممتاز. • جيد. • مقبول. • ضعيف.
المحتوى	• تحديد الغرض من العرض وأهدافه بشكل مكتمل. • المقدمة مرتبطة بالموضوع، وتجذب انتباه المستمع. • الفكرة العامة للموضوع واضحة. • التفاصيل الداعمة تتسم بالوضوح، ومدعمة بالحجج والبراهين والحقائق المرتبطة بالموضوع.

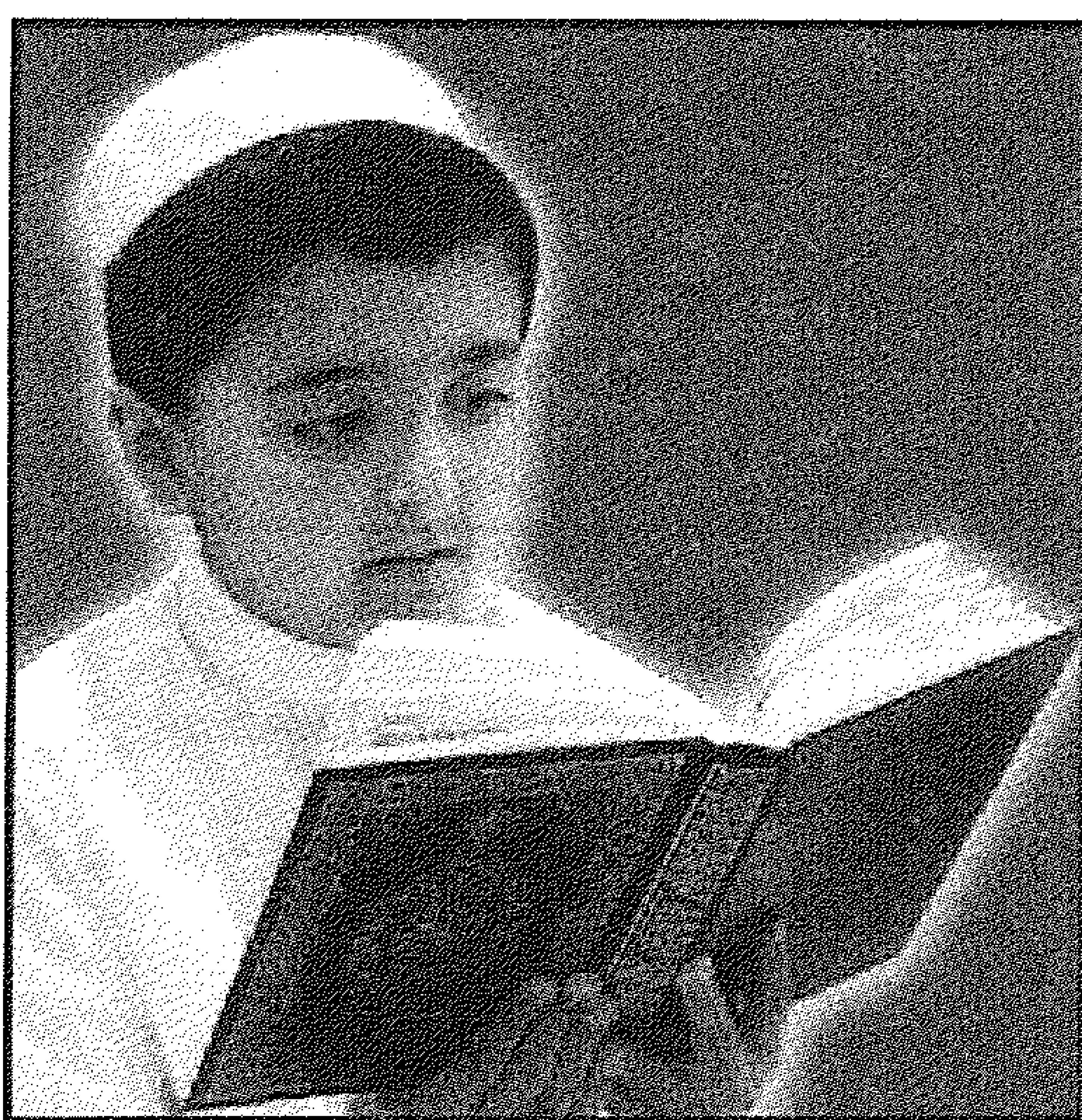
المحكات	مستويات الأداء
	• الخاتمة مرتبطة بالفكرة العامة وبالغرض من العرض.
الإفهام (التوصيل)	• يستخدم المتحدث مجموعة من الإيماءات، والإشارات الجسمية المعبرة عن الموضوع. • يؤكد المتحدث اتصاله بالجمهور من خلال الاستعانة بنظرات العين وتركيزها على المستمعين. • لغة المتحدث طبيعية، وتتسم بالطلاقة. • صوت المتحدث مناسب لطبيعة الموقف (السياق)، ولطبيعة الجمهور. • معدل السرعة في الحديث مناسبة. • النطق واضح ومفهوم للجمهور المستمع. • يستخدم المتحدث صيغاً نحوية صحيحة ومعبرة. • يستعين المتحدث بمجموعة من وسائل الإيضاح المؤثرة على المستمعين. • يظهر المتحدث رغبته في الحديث، واهتمامه بالموضوع. • يستجيب المتحدث لأسئلة المستمعين بشكل فعال.

ب. الاستعانة بالصور القصصية: تُعد فنية مهمة من فنيات التحدث أو الأداء الشفوي، وتتمثل في استخدام الصور، أو المخططات، أو الجداول والرسوم البيانية، وربما تكون قصة مصورة يتم التعبير عنها شفوياً، أو عرض وصف شفوي لها.

مثال ذلك: عندما يعرض على التلاميذ صورة ما، ثم يطلب المعلم من تلاميذه التعبير عما تتضمنه هذه الصورة من أفكار كما يلي:



ومنها التعبير عن الصورة الآتية:



خامساً: التحدث وقوائم التقدير

كلمة Rubric تعني لغةً الأرض الحمراء، أو الطباشير الأحمر، أو هو عنوان المهنة؛ لأنه عادة ما يكتب باللون الأحمر، أو يُقصد بها عنوان الصفحة؛ لأنه عادة ما يتمايز عن بقية الكلمات التي سترد فيها ثم انتقل هذا المعنى لإطلاقه على الكلمات

ذات الألوان المتمايزة للوقوف على مستويات الأداء المختلفة عند أداء أي عمل يتطلب توافر مهارات معينة.

1. مفهوم قوائم التقدير وبناؤها

أطلقت كلمة Rubric على معاني لغوية مختلفة حددها (ستيفن وليفي Steven & Levi، 2005، 3) كما يلي:

أ. قاعدة موثوق بها.

ب. شرح أو تفسير مسألة غامضة أو مبهمة في موضوع ما.

ج. عنوان مطبوع باللون الأحمر.

د. التزيين باللون الأحمر.

أما عن التعريف الاصطلاحي لكلمة Rubric فقد عرفت بأنها صيغة معينة من المعايير Criteria، إنها تمثل نسخة من المعايير المحددة بنقاط، وتلك النقاط تصف هذه المعايير بكل دقة، وتُعد أفضل قوائم التقدير تلك القوائم المصاغة صياغة جيدة، والتي تشمل جوهر المجال الذي تنتمي إليه بحيث تعيننا كمعلمين عندما نريد الحكم على أفضل أداء للطلاب، كما أنها تعكس التفكير الجيد لهؤلاء الطلاب، وكثيراً ما ترفق قوائم التقدير بأمثلة من المنتج المرغوب فيه، أو من الأداءات التي تمثل نقاط الدرجات أو مستوى الدرجات المتنوعة داخل المقياس (القائمة) (Arter, Judith & Metighe, Jay، 2001، 8).

كما عرفت بأنها مقاييس تقدير Rating Scales، وهذه المقاييس تستخدم في تقييم الأداء، وتستعين هذه القوائم بالدرجات كمرشد لعملية التقدير، كما أنها تضم معايير الأداء Performance Criteria، وهذه المعايير تستخدم في تقويم عمل الطالب، وتمثل هذه القوائم صيغة خاصة رقمية تستخدم عندما تقوم أداءات الطالب أو النتاجات النهائية Products Resulting من أداءات مهمة ما (Mertler, Craig، 2005، 2).

أو أنها معيار قائم على مجموعة من الدرجات الموجهة أو المقيدة بأداءات معينة من أربع إلى ست نقاط أو ما هو مناسب لمستويات الأداء؛ وصفاً لخصائص كل نقطة

ليسجل من خلالها مدى امتلاك الفرد أو المتعلم لهذه الأداءات، بحيث تصف وبدقة مستويات إجادة الفرد أو المتعلم لأبعاد المهارة موضع القياس (Wiggins, Grant & Mctighe, Jay، 2005، 173).

ويشترط في هذه القوائم ما يلي:

أ. الشمول: يجب أن تكون قائمة التقدير شاملة لكافة أبعاد المهارة موضع القياس.

ب. الوضوح: أن تكون المستويات الفاصلة أو الموضحة للمهارة متمايزة وواضحة في كل مستوى وآخر.

ج. الدقة والتحليل: تحديد الدرجات الكمية المعبرة عن كل مستوى من مستويات الأداء.

ولقائمة التقدير عدة مستويات منها:

أ. المستوى الممتاز: وهو المستوى الأعلى في أداء المهارة، ويمثل إتقان المتعلم للمهارة إتقاناً كاملاً.

ب. المستوى الجيد: وهو مستوى يمتلك فيه المتعلم المهارة بالقدر الكافي، ولكنه لم يبلغ بعد حد الإتقان.

ج. المستوى المقبول: وهو المستوى الذي يعبر عن امتلاك المتعلم للحد الأدنى من الأداء.

د. المستوى الضعيف: وهو المستوى الذي يعبر عن افتقار المتعلم لجزء كبير من المهارة عند أدائه لها، ومن ثم يحتاج إلى مزيد من التدريب والتعلم؛ ليصل إلى المستوى الكافي أو الجيد.

فقوائم التقدير هي عبارة عن مجموعة من المعايير أو المحكات التي تحدد بدقة مستويات الأداء، مع التقدير الكمي المفصل لكل مستوى.

ونتيجة لأن مهارة التحدث من المهارات المركبة، والتي يصعب معها إعداد اختبار موضوعي لقياس مهاراتها، فإن أفضل الطرائق لقياس هذه المهارة هي قائمة التقدير بنوعيها الشمولية والتحليلية، لكن يجب بداية أن نحدد مجموعة من الموضوعات التي يجب الطلاب التحدث فيها مثل:

- الإسلام ديني.
- الوطن العربي وطني الأكبر.
- محافظتي.
- مدينتي.
- مدرستي.
- أساتذتي.
- مكتبتي.
- الأخوة.
- الصداقة.
- الأمانة.
- مشكلات بلدي.
- رفاقي.
- أعمال البر.
- أعياد وأفراح.
- التفوق والنجاح.
- واجبات والتزامات.
- حقوق لابد منها.. إلخ.

ولكي يتم بناء قائمة لتقدير المهارات اللغوية بصفة عامة لابد من القيام ببعض المهام منها (Arter, Judith & Mctighe, Jay، 2001، 37 -44):

أ. **تجميع عينات من أداء الطلاب في المهمة اللغوية**: بعد تحديد معايير الأداء وما تتضمنه من مؤشرات ينبغي وضع عينات من أعمال الطلاب في ثلاث مجموعات أو فئات هي: قوى (متفوق)، ومتوسط، وضعيف، لأن هذا التصنيف يعكس أداء

الطالب، ثم اكتب تحت تصنيفك هذا الدواعي والأسباب التي دفعتك إلى وضعه، وكذلك ينبغي أن تتمايز هذه الفئات بعضها عن بعض.

ب. **تحديد أبعاد الأداء**: وهذه الخطوة تحقق عدة فوائد منها:

- أنها تظهر للطلاب مواطن القوة وجوانب الضعف.
- أنها تجعل الطلاب أكثر قدرة على مناقشة أعمالهم الخاصة.
- أن المبتدئين عادة لا يستطيعون تطوير كل الأداءات في نفس الوقت، ولذا ينبغي على المعلمين مساعدة هؤلاء الطلاب على تجزئة هذا الأداء إلى عناصر أو وحدات صغيرة.

ج. **اكتب تعريفاً لكل قيمة طبيعية للسمة موضع القياس**: فهذه القيمة الطبيعية Value Natural تصف السمة التي يتسم بها أداء الطالب، كما أنها تميز بين الأداء الجيد والأداء الضعيف.

د. **اختر عينات من أداء الطلاب والتي تصور نقاط الدرجات في كل سمة**: هذه المرحلة تظهر مواطن القوة في أداء الطلاب وجوانب القصور، كما أنها تبين بشكل واضح معدل الأداء المتوسط في كل سمة، بل وفي كل مستوى تدريسي، وهذه العينات يُطلق عليها أسماء متعددة مثل: النماذج، أو معدل التأسيس.

ه. **التنقية (المراجعة) المستمرة**: إن معايير الأداء المستخدمة في بناء قوائم التقدير ينبغي أن تطور باستمرار، حيث إن عملية التطوير هذه تساعد في الكشف عن بعض الجوانب الجيدة في قائمة التقدير، كما أن عملية التطوير تساعد كذلك في الكشف عن بعض الجوانب غير الجيدة، مما يستلزم التعديل والإضافة أو الحذف، وعلى من يقوم بعملية المراجعة هذه أن يختار أفضل العينات من أوراق الطلاب والتي تمثل الأداءات التي نقصدها، ثم تراجع هذه السمات.

ولقد حدد (بارلمان Parlman، 2002، 13) مجموعة من الخطوات لبناء قوائم التقدير في شكل تساؤلات هي كالتالي:

أ. هل المهمة تناظر الناتج أو النواتج المرغوب قياسها؟

ب. هل المهمة تستلزم أن يستخدم الطلاب مهارات التفكير الناقد؟

ج. هل المهمة استخدامها مفيد ونافع في الموقف التدريسي؟
د. هل التقييم المستخدم هو نفسه المستخدم في العالم الواقعي؟
ه. هل المهمة موضع التقييم يمكن من خلالها أن نقيس مخرجات أو نواتج متعددة؟
و. هل المهمة عادلة وخالية من التحيز؟
ز. هل تحظى المهمة بثقة الطلاب وأولياء الأمور؟
ح. هل المهمة عملية؟
ط. هل المهمة محددة بوضوح؟

فهذه الأسئلة يمكن استخدامها بمثابة موجهات لبناء قوائم التقدير، أما عن خطوات بنائها فتسير عملية التصميم والبناء في الخطوات التالية:

أ. شارك بعض تلاميذك في اتخاذ بعض القرارات حول أبعاد الأداء أو الناتج الذي سيقوم، حيث إن الأبعاد التي ستختارها مع تلاميذك ربما تكون مرشداً لك، وللمنهج، بل وفي طباعة بعض المطبوعات المرتبطة بالعملية التعليمية.

ب. راجع بعض نماذج الأداء لبعض الطلاب، للوقوف على توافر هذه الأبعاد أم أن بعضها قد حذف، ثم حاول تصنيف هذه النماذج في ثلاث فئات هي: الممتاز، والضعيف، الثالثة بين الفئتين السابقتين، ثم استعن بزميل لك لتحديد الأداءات الجيدة، وتحديد موازين التقدير.

ج. هذب قائمة الأبعاد التي ستبنى في ضوئها القائمة، مع الحرص أن تكون هذه الأبعاد في فئات قليلة، أو في مقياس قليل العدد.

د. التعريف الدقيق لكل بُعد، ومما يسهل هذا التحديد الإجرائي لهذه التعريفات استخدام أسلوب العصف الذهني، حيث إن قوائم التقدير ينبغي أن تصف بكل دقة كل الأبعاد الموضوعة.

ه. طور من مقياسك (القائمة) باستمرار، وذلك لوصف المنتج أو الأداء في كل بُعد، مع الحرص التام على استخدام النماذج الحقيقية أو الواقعية من أداءات الطلاب، حيث إن عملية الاستناد إلى نماذج حقيقية سترشد مصمم القائمة في إعدادها وضبطها.

و. يمكن أن تستخدم بدلاً من مقياس التقدير Rating Scales المقياس الكلي أو الشمولي Holistic Scales، أو يمكن استخدام قوائم المراجعة Checklist، التي ستستخدم في تسجيل وجود خواص الأداء أو غياب هذه الخواص.

ز. قوم قوائم التقدير التي استخدمت المعايير المناقشة سالفاً، ويتم ذلك من خلال إجراء دراسة استطلاعية أو اختبار استطلاعي Pilot Test لقائمة التقدير أو لبطاقة المراجعة في النماذج الحقيقية أو الواقعية من أداءات الطلاب، وذلك للتحقق من كون هذه القائمة عملية في استخدامها أم لا، وللتحقق كذلك من الدرجات المحددة لكل مستوى من مستويات الأداء، هل تعبر عن هذا المستوى حقيقة أم لا؟

ح. راجع هذه القائمة باستمرار، حيث إنه من غير المعقول أن تصل على كل شيء من أول وهلة بكفاءة، وهذا يستدعي مراجعة ما يلي:

- المستويات المعيارية.
- معايير الأداء.
- مؤشرات الأداء.
- التعريف الإجرائي لأبعاد الأداء (معايير الأداء) وكذلك للمؤشرات.
- الدرجات المُعطاة لكل مستوى.

- أشرك طلابك عند بناء القائمة، ثم دربهم على كيفية استخدامها لكي يقدروا أعمالهم بأنفسهم، واحرص كذلك على مشاركة آبائهم، لأن مشاركة أولياء الأمور ستساعدهم في فهم التوقعات المرغوبة من أبنائهم بعد أدائهم مهمة ما، أو معرفتهم الدقيقة للنواتج التربوية المرغوبة في سلوك أبنائهم.

كما حدد (ستيفنس وليفي Stevens & Levi، 2005، 29- 30) أربع مراحل أو عمليات لإعداد قائمة تقدير وهذه المراحل هي:

1. **مرحلة التأمل Reflecting Stage**: وتستغرق هذه المرحلة فترة زمنية كبيرة؛ لأن المقدر يفكر فيها ويتأمل أبعاد المهارة التي يريد قياسها، ومستويات الأداء فيها، علاوة على الدرجات التي ستعطي لكل مستوى، بحيث تكون مميزة لما يمتلكه الطلاب بالفعل، ويتم في هذه المرحلة طرح مجموعة من الأسئلة منها:

أ. لماذا قمت بإنشاء هذه القائمة؟ وهذا السؤال يتطلب تأمل المهارة وطبيعتها ومكوناتها الأساسية ومستويات قياسها.

ب. هل هناك مهمة أو مهارة تم قياسها بالطريقة التي اتبعت الآن (قائمة التقدير)؟

ج. هل ترتبط هذه القائمة بما تم تدريسه من قبل أو بمهمة تم تعليمها من قبل؟

د. ما المهارات الإضافية (المعاونة) اللازمة لنجاح الطلاب في أداء مثل هذه المهمة؟

ه. ما المهمة أو المهارة المراد تقييمها بالضبط؟

و. ما الأداءات أو البراهين التي يجب على الطلاب إظهارها كمؤشرات لامتلاكهم هذه المهارة وما تتضمنه من أبعاد أو مهارات فرعية؟

ز. ما توقعاتك عن أداء تلاميذك في هذه المهمة؟

ح. ما أسوأ أنماط الأداء التي يمكن أن تؤدي في هذه المهمة أو المهارة؟

2. **مرحلة إعداد القائمة Listing Stage**: يتم في هذه المرحلة تحديد التفاصيل المحددة والدقيقة لأبعاد المهارة، وتحديد مكوناتها الرئيسة والفرعية، علاوة على تحديد الدرجات المميزة والمناسبة لكل مهارة فرعية من جهة، والمناسبة لمستوى الأداء من ناحية ثانية، فمثلاً في مهارة التحدث يمكن للمقدر أو لمصمم قائمة التقدير تحديد العديد من العناصر منها:

أ. يعرض مقدمة واضحة عن الموضوع.

ب. ينظم طريقة عرضه للموضوع بشكل فعال.

ج. يحافظ على مستمعه بتركيز عينه عليه في أثناء الحديث.

د. يوظف الإشارات الجسمية بشكل صحيح.

ه. يحكي القصص والأخبار والنوادر المعينة على إفهام المستمع.

و. يستخدم الكلمات المعبرة عن أفكار الموضوع.

ز. يلتزم بآداب الحديث.

ح. يراعي السياق الثقافي للحديث، علاوة على مراعاته لأقدار المستمعين.

3. **مرحلة التجميع والتسمية Grouping and Labeling Stage**: يتم في هذه المرحلة تنظيم ما تم جمعه في المرحلتين السابقتين: مرحلة التأمل والتفكير ومرحلة إعداد القوائم؛ تمهيداً لبناء القائمة بصورتها المبدئية مع تجميع السمات المتشابهة في فئات وتسميتها التسمية المناسبة لها.

4. **مرحلة التطبيق Application Stage**: وفي هذه المرحلة يتم تطبيق ما تم التوصل إليه في المرحلة الثالثة، وبناء القائمة بشكل فعلي تمهيداً لتطبيقها في الواقع العملي والميداني.

2. أهمية قوائم التقدير

تتضح أهمية قوائم التقدير فيما تقدمه للمصحح أو للمقدر، وخصوصاً في المهارات التي لا يصلح معها الاختبارات الموضوعية مثل: مهارتي التحدث والكتابة، ومن هذه الفوائد ما يلي:

أ. أنها تقدم توصيفاً دقيقاً لمستويات الأداء التي يظهرها المتعلم.

ب. أنها تقدر هذه الأداءات تقديراً كمياً.

ج. في ضوء قوائم التقدير يمكن اتخاذ قرارات بشأن ما أنجز وما لم ينجز في المهمة اللغوية.

د. أنها تقدم رؤية شاملة لكافة أبعاد المهارات المركبة أو المعقدة؛ مما تعين المتعلم على تقويم أدائه تقويماً ذاتياً.

ه. تدريب الطلاب على التفكير والتدبر وتأمل أفعالهم، وهل هذه الأفعال اقتربت أو ابتعدت من مستوى الأداء النموذجي المطلوب الوصول إليه.

و. تعتبر خطة محكمة يمكن في ضوئها تقدير الأداء تقديراً موضوعياً بتحديد مواصفات الأداء في كل مستوى أو في كل مهارة فرعية.

ز. أنها تمثل مواصفات دقيقة لإتقان المتعلمين للمهارات المختلفة، وذلك من خلال تحديد مستويات الأداء قد تكون هذه المستويات ثلاثية أو رباعية أو خماسية أو سباعية، على حسب المهارة المراد قياسها من جهة، والمكونات المكونة لها من جهة أخرى، وقدرة المقدر على تحديد مستويات أداء متباينة في كل مستوى وآخر من جهة ثالثة.

ح. تقدم تغذية راجعة للطلاب عند أدائهم لمهارة معينة.

ط. تدرب الطلاب على الاستفادة من التغذية المرتدة؛ لتجويد المهام التي يقومون بها أو لإتقان المهارة التي يؤدونها.

ي. تشجع قوائم التقدير الطلاب على التفكير الناقد في أدائهم للمهام المختلفة، مع تحديدهم لنقاط القوة التي يتمكنون منها، ونقاط الضعف والقصور التي يفتقدونها.

ك. تيسر عملية الاتصال بالآخرين؛ لأنها محددة التوصيف ومحددة الدرجة.

ل. تساعد على تكرار بعض المهارات التي يفتقرها الطلاب؛ لأنها موصفة توصيفاً جيداً، كما أنها كمية أي محددة الدرجات في كل مستوى وآخر.

كما يشير (صلاح الدين علام، 2004، 151- 152) إلى أهمية قوائم التقدير في وصفها الدقيق لمؤشرات الأداء التي نريد أن نعرف مدى امتلاك الطلاب لهذه المؤشرات أو تلك، فقوائم التقدير تتضمن مهام واقعية ومتنوعة تقيس نطاقاً واسعاً من المهارات، ولذلك فإن تصحيح الإجابات أو تقدير الأداء لا يستند إلى مفتاح تصحيح كما هو الحال في مفردات الاختيار من متعدد، وإنما يتطلب بعض الأحكام الذاتية فيما يتعلق بجودة أعمال الطالب، وبالطبع تتأثر هذه الأحكام بمصادر تحيز متعددة، مما يستدعي إعداد مجموعة من القواعد أو المحكات الوصفية Rubrics التي يمكن الاسترشاد بها في تقييم الأداء، مما يقلل من مصادر التحيز، ويجعل الأحكام أكثر عدالة وصدقاً.

إن قوائم التقدير تفيد كلاً من المعلم والمتعلم على حد سواء، وذلك لعدة أسباب هي كالتالي: (Andrade, Heidi Goodrich، 2005- 2-3):

- أنها تمثل أدوات قوية لكل من التدريس والتقييم.
- أنها تحسن أداء الطلاب، وذلك من خلال مراقبة الأداء، حيث إنها تحدد وبدقة كبيرة توقعات المعلمين، كما أنها تبين للمتعلمين كيفية الوصول إلى هذه التوقعات.
- أنها تحسن من نتائج التعلم، وتساعد المتعلمين في الوصول إلى حد الكفاءة.

- أنها تمكن المتعلمين من الحكم الموضوعي والمدروس على نتائج أعمالهم وأعمال الآخرين.
- أنها تعين الطلاب على حل مشكلاتهم ومشكلات زملائهم.
- تحدد للمعلمين الوقت الكافي لتقويم أعمال الطلاب.
- أنها سهلة الاستخدام، وسهلة كذلك في شرحها وتوضيحها للمعلمين.

3. مكونات قوائم التقدير

تتكون قوائم التقدير من بعدين أحدهما رأسي، والآخر أفقي، أما البعد الرأسي فيتكون من الأبعاد أو المكونات الأساسية للمهارة موضع القياس، أما عن البعد الأفقي فيشير إلى مستويات الأداء التي توصف الأداء توصيفاً يقوم على تحديد بعض السمات الفارقة بين كل مستوى وآخر، فمثلاً في مهارة التحدث لها العديد من الأبعاد أو المكونات الأساسية وهي:

أ. الجانب الفكري.

ب. الجانب اللغوي.

ج. الجانب الصوتي (النطقي).

د. الجانب الملمحي.

ه. الجانب النحوي.

ولذا يمكن أن تأخذ قوائم التقدير الشكل التالي:

أبعاد المهارة	مستويات الأداء			
	ممتاز	جيد	مقبول	ضعيف
الجانب الفكري				
الجانب اللغوي				
الجانب الصوتي				
الجانب الملمحي				
الجانب النحوي				

وربما يرى بعض الباحثين أبعاداً أخرى لمهارة التحدث كما يلي:

أ. الأفكار.

ب. المفردات.

ج. النطق.

د. الطلاقة.

ه. الدقة.

و. النحو.

ز. الإشارات الجسمية.

أبعاد المهارة	مستويات الأداء			
	ممتاز	جيـــد	مقبــول	ضعيف
الأفكـــار				
المفـــردات				
النطـــق				
الطـــلاقة				
الدقـــة				
النحـــو				
الإشارات الجسمية				

ويجب على مصمم قائمة التقدير أن يحدد الدرجات الدقيقة والمعبرة عن امتلاك التلاميذ للمهارة، بحيث تتفاوت الدرجات في كل مستوى من مستويات الأداء من المستوى:

أ. المتقن (85- 100).

ب. المتقدم (65- 84).

ج. المتوسط (51- 64).

د. الضعيف (30- 49).

ه. الضعيف جداً (من صفر – 29).

وربما تكون مستويات الأداء تأخذ الشكل التالي دون إعطاء درجات كمية لها مثل:

- مُحنك – مكتمل- مكتمل جزئياً- غير مكتمل البتة.
- نموذجي- كفء- متوسط – غير مقبول.
- متقدم – متوسط مرتفع- متوسط- مبتدئ.
- مميز- كفء- متوسط – مبتدئ.
- مميز – متوسط متنامي- مبتدئ.

4. نماذج من قوائم التقدير

ومن نماذج قوائم التقدير التحليلية للتحدث ما عرضه (محمد جابر قاسم، 2005، 97- 98) كما يلي:

محكات التقييم	مستويات الأداء			
	متفوق (90–100)	جيد (75–80)	متوسط (60–74)	ضعيف أقل من 60
اللغة الوصفية والتعبيرية	يصف الناس والأشياء معززاً وصفه بالإيماءات والإشارات، وتعبيرات الوجه مما يجعل المستمع يتابعه بانتباه، ويعبر بالتفصيل عن خبراته المتعلقة بالموضوع الذي يتحدث فيه.	يصف الناس والأشياء معززاً وصفه بالإيماءات وتعبيرات الوجه، ولكن المستمع ينصرف عنه في بعض الأحيان لعدم إجادته للوصف، واستخدام المعززات، ويعبر بالتفصيل عن خبراته المتعلقة بالموضوع الذي يتحدث عنه.	يصف الناس والأشياء معززاً وصفه ببعض الإشارات والإيماءات، وتعبيرات الوجه، مما يجعل المستمع يتابعه في بعض الأحيان، ويعبر عن خبراته المتعلقة بالموضوع بشيء من التفصيل.	لا يصف الناس والأشياء أثناء التحدث، ولا يعزز وصفه بالإيماءات والإشارات وتعبيرات الوجه، مما يجعل المستمع لا ينتبه إليه وينشغل بأشياء أخرى، ولا يعبر عن خبراته المتعلقة بالموضوع.

محكات التقييم	مستويات الأداء			
	متفوق (90-100)	جيد (75-80)	متوسط (60-74)	ضعيف أقل من 60
تنظيم الأفكار	يعبر عن أفكاره بطريقة منطقية متسلسلة، فيقدمها حسب أهميتها أو ترتيبها الزمني، مما يجعل المستمع يتابع الحديث بسهولة ويسر.	تعبيره عن الأفكار منطقي ومتسلسل في أغلب الأحيان، ويستخدم أسلوباً محدداً في تقديمها، غير أنه لا يجيد ترتيب الأفكار.	تعبيره عن الأفكار منطقي ومتسلسل في أغلب الأحيان، ولكنه لا يستخدم أسلوباً محدداً في تقديم الأفكار؛ لذا يصعب على المستمع متابعته.	لا يعبر عن أفكاره بطريقة منطقية متسلسلة، فلا يقدمها حسب أهميتها أو ترتيبها الزمني، مما يجعل حديثه غير واضح وغير مفهوم.
شرح المعلومات	يشرح المعلومات بصوت واضح لكل المستمعين، ويستخدم تعبيرات وكلمات مناسبة للموضوع الذي يتحدث عنه.	يشرح المعلومات بصوت واضح في معظم الأحيان، ويستخدم تعبيرات وكلمات مناسبة للموضوع الذي يتحدث عنه.	يشرح المعلومات بصوت واضح في معظم الأحيان، ويستخدم بعضاً من التعبيرات والكلمات المناسبة للموضوع الذي يتحدث فيه.	يشرح المعلومات بصوت غير واضح، ويستخدم تعبيرات وكلمات غير مناسبة للموضوع الذي يتحدث فيه.
المناقشة	يناقش زملاءه بوضوح وبسرعة مناسبة للغة الحوار مناقشة حرة لبعض القضايا العامة والخاصة، وإجاباته عن أسئلة الزملاء واضحة وصحيحة.	يناقش زملاءه بوضوح وبسرعة مناسبة للغة الحوار، لكنه لا يتقبل الآراء المخالفة لرأيه في بعض القضايا العامة والخاصة، وإجاباته عن أسئلة الزملاء صحيحة إلى حد كبير.	يناقش زملاءه بوضوح وبسرعة مناسبة للغة الحوار، لكنه لا يتقبل الآراء المخالفة لرأيه ولا يتيح الفرصة للراغبين في المناقشة وإجاباته عن أسئلة الزملاء صحيحة إلى حد ما.	لا يقدر على مناقشة زملائه بوضوح، وإجاباته عن أسئلتهم غير واضحة وغير صحيحة.

ومن النماذج التحليلية لتقدير مهارة التحدث النموذج التالي:

محكات الأداء	مستويات الأداء			
	1	2	3	4
النطق	الأخطاء متكررة في النطق، مما يجعل الرسالة اللغوية غير مفهومة.	توجد بعض الأخطاء عند نطق الكلمات، لكن لا تعيق فهم الرسالة اللغوية.	الأخطاء ضئيلة نسبياً، والمستمع يفهم الرسالة اللغوية على وجهها الصحيح.	النطق صحيح ودقيق في التعبير عن مضمون الرسالة، وهذا النطق يماثل نطق متحدث اللغة الأصلي، والمستمع يفهم الرسالة بشكل صحيح.
الطلاقة	يتوقف أحياناً عند النطق، مما يجعل المستمع يصرف اهتمامه عما يقول أو يعرضه.	يتحدث مع بعض التردد الذي يدل على نقص في ممارسة اللغة.	على الرغم من أن لديه بعض التردد إلا أنها لا تعوق عملية الاتصال، أو تؤثر على الحفاظ على انتباه المستمع.	التحدث يتم بسلاسة وتدفق طبيعي، مما يسمح للمتحدث بالمحافظة على عملية الاتصال، وعلى انتباه المستمع دون أية صعوبة.
المفردات	المفردات محدودة، تجعل عملية التعبير عملية ساذجة بسيطة.	المفردات كافية تسمح للمتحدث بالاتصال مع المستمع والمحافظة على الفكرة العامة.	يستخدم العديد من المفردات على نطاق واسع، مما يسمح بالاتصال الفعال بينه وبين المستمع.	يوظف مفردات متنوعة وواسعة، تسمح للمتحدث بحرية التعبير عن الفكرة العامة للموضوع بطرق شتى.

محكات الأداء	مستويات الأداء			
	1	2	3	4
الدقة والشمولية	حجم الأخطاء اللغوية كبيرة وخطيرة تحول دون فهم الرسالة المرادة.	حجم الأخطاء الموجودة في الرسالة كبير؛ مما تحدث قدراً من الارتباك في ذهن المستمع.	توجد بعض الأخطاء القليلة التي لا تؤثر على فهم المستمع لمضمونها الأصلي.	توجد بعض الأخطاء الطفيفة التي من السهل تجاوزها، دون تأثيرها على فهم المتلقي للرسالة اللغوية.
المحتوى (الأفكار)	يكرر المتحدث فكرتين أو ثلاثة فقط من المضمون العام للرسالة مع افتقاده للعديد من العناصر الأساسية؛ مما يعوق عملية إفهام الرسالة للمستمع.	يوجد بعض التكرار، ويفتقر إلى بعض التفاصيل، والأفكار غير مكتملة، غير أن الرسالة مفهومة بشكل عام.	يهتم بالفكرة العامة وبعض الأفكار الرئيسة بالموضوع، ويفتقر إلى التفاصيل الإثرائية التي تعين المستمع على فهم الموضوع بشكل مكتمل.	لدى المتحدث إحاطة بالفكرة العامة وبالأفكار الرئيسة والفرعية المتضمنة في الموضوع الذي يقدمه، والرسالة مفهومة للمستمع بشكل مكتمل.
الفهم	من الصعب على المستمع تتبع الفكرة العامة التي يعرضها المتحدث، مما يحول دون فهمها الفهم الصحيح.	يتابع المستمع الفكرة العامة، وتغيب عنه الكثير من التفاصيل المهمة عن الموضوع.	تتبع المستمع الفكرة العامة للموضوع، مع وجود بعض الفجوات التي يستطيع تجاوزها لفهم الموضوع.	تتبع المستمع الفكرة العامة وما تتضمنه من أفكار رئيسة وفرعية مع قدرته على تحديد التفاصيل الداعمة، ويفهم الموضوع فهماً دقيقاً.

ومن الممكن أن تكون قائمة التقدير قائمة شمولية، بحيث يتم تقدير كل بُعد من أبعاد التحدث أو كل مهارة من مهاراته النوعية بشكل كلي كما يلي:

المستوى	الأبعــاد	مؤشرات الأداء
لا يستطيع أداء المهمة بشكل صحيح من 54٪ إلى 73٪	إتمام المهمة	يؤدي الحد الأدنى لإتمام هذه المهمة، واستجاباته متكررة وغير كافية.
	الفهـــم	أداؤه اللغوي الشفوي مفهوماً بصعوبة بالغة.
	الطلاقــة	يقف وقفات طويلة عند التحدث، وأفكاره غير مكتملة.
	النطــق	غير صحيح في أغلب الأحيان.
	المفردات	غير كافية وغير معبرة عن مضمون الفكرة العامة التي يعبر عنها.
	الصحة اللغوية	يعاني من أخطاء نحوية ولغوية شديدة، وغير متمكن من أساسيات اللغة.
يؤدي المهمة بنسبة مقبولة تبلغ من 74٪ إلى 83٪	إتمام المهمة	يؤدي المهمة بشكل جزئي، لكنه غير كافٍ لتطوير الموضوع الذي يتحدث عنه، ولا يستطيع تنميته.
	الفهـــم	استجاباته دائماً مفهومة في معظمها، وتتطلب تفسير المستمع لها.
	الطلاقــة	الكلام متقطع أو بطئ أو متكرر أحياناً.
	النطــق	ينطق الكلمات والجمل بشكل صحيح.
	المفردات	غير كافية إلى حد ما، مع استخدامها في بعض الأحيان استخدامات غير مناسبة للجمهور المستمع.
	الصحة اللغوية	يتمكن من أساسيات الصحة اللغوية عند التحدث مع الآخرين، ولكنه يخطئ أحياناً في بعض التراكيب.
يؤدي المهمة بشكل متقن، ويبلغ مستواه من 84٪ إلى 100٪	إتمام المهمة	يؤدي المهمة الموكل بها بشكل فائق ومتقن، واستجاباته مناسبة مع التوسع فيها بما يناسب الموقف والسياق.
	الفهـــم	يفهم الآخر بسرعة، ولا يحتاج المستمع إلى تفسيرات توضيحية لما يسمعه.

المستوى	الأبعـــاد	مؤشرات الأداء
	الطلاقـة	الحديث متواصل، مع بعض الوقفات البسيطة والقصيرة؛ لالتقاط الأنفاس تعزز التواصل.
	النطـق	النطق صحيح مع القدرة على النبر والتنغيم المناسبين للموقف وللجمهور المستمع.
	المفردات	استخدام المفردات بشكل متسع مع توظيفها توظيفات بلاغية جديدة.
	الصحة اللغوية	يمتلك أساسيات الصحة اللغوية، ولا يخطئ عند التحدث مع الآخرين.

المراجع

أولا: المراجع العربية

- إبراهيم، عبد العليم، 1996، **الموجه الفني لمدرسي للغة العربية**، الطبعة السادسة عشرة، مصر، دار المعارف.
- إبراهيم، علاء الدين حسن، 2004، **تقويم أهداف تعليم اللغة العربية في الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية في ضوء المستويات العالمية لتعليم اللغات**. رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.
- ابن الجزري، محمد بن محمد بن يوسف شمس الدين أبو الخير، 1380هـ، **النشر في القراءات العشر**، المجلد الأول، تحقيق علي محمد الضباع، لبنان، دار الكتب العلمية.
- ابن جني، أبو الفتح عثمان، 2000، **سر صناعة الإعراب**، الجزء الأول، لبنان، دار الكتب العلمية.
- أبو سليمان، صادق عبد الله، 2007، **الجهاز النطقي، التصويت عند الإنسان**، فلسطين، الجامعة الإسلامية بغزة.
- أحمد، محمد عبد القادر (د. ت)، **طرق تعليم اللغة العربية**، الطبعة السادسة، مصر، مكتبة النهضة المصرية.
- الأصفهاني، أبو الفرج، (د. ت)، **الأغاني**. الجزء الأول، الطبعة الثانية، تحقيق سمير جابر، لبنان، دار الفكر.
- الأندلسي، أبو عمرو عثمان بن سعيد الداني، 2000، **التحديد في الإتقان والتجويد**، تحقيق غانم قدوري الحمد، الأردن، دار عمار.

- أنيس، إبراهيم، 2007، **الأصوات اللغوية**، الطبعة الرابعة، مصر، مكتبة الأنجلو المصرية.
- أولمان، ستيفن، 1990، **دور الكلمة في اللغة**، ترجمة كمال بشر، مصر، مكتبة الشباب.
- أيوب، عبد الرحمن، 1968، **أصوات اللغة**، مصر، مكتبة الأنجلو المصرية.
- أيوب، عبد الرحمن، 1989، **تحليل عملية التكلم وبعض نتائجه التطبيقية**، مجلة عالم الفكر، المجلد العشرون، العدد الثالث، الكويت، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، ص ص 25-67.
- باي، ماريو، 1998، **أسس علم اللغة**، الطبعة الثامنة، ترجمة أحمد مختار عمر، مصر، عالم الكتب.
- برجتشراسر، 1994، **التطور النحوي للغة العربية**، الطبعة الثانية، ترجمة رمضان عبد التواب، مصر، مكتبة الخانجي.
- بشر، كمال محمد، 2000، **علم الأصوات**، مصر، مكتبة غريب.
- بلومفيلد، ليونارد، 1985، **فعل التلفظ الكلامي، في الألسنية: علم اللغة الحديث قراءات تمهيدية**، الطبعة الثانية، ترجمة ميشال زكريا، لبنان، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع.
- بن أبي بكر، جلال الدين السيوطي عبد الرحمن، 1974، **الإتقان في علوم القرآن**، الجزء الأول، تحقيق محمد أبو الفضل إبراهيم، مصر، الهيئة المصرية العامة للكتاب.
- بن زكريا، أبو الحسن أحمد بن فارس، 2002، **معجم مقاييس اللغة**، الجزء الثاني، تحقيق عبد السلام هارون، سوريا، اتحاد الكتاب العرب.
- بن سينا، الشيخ الرئيس أبو علي الحسين بن عبد الله، 1982، **رسالة أسباب حدوث الحروف**، تحقيق محمد حسان الطيان، يحيى مير علم، سوريا، مطبوعات مجمع اللغة العربية بدمشق.

- البيلي، أحمد عزت، 1991، **محاضرات في علم اللغة العام**، مصر، دار الثقافة العربية.
- التهانوي، محمد علي، 1996، **موسوعة كشاف اصطلاحات الفنون والعلوم**، تحقيق علي دحروج، لبنان، مكتبة لبنان.
- التوني، مصطفى زكي، 1994، **آليات النطق عند علماء التجويد**، مصر، مطبعة شمس المعرفة.
- جاب الله، علي سعد وحافظ، وحيد السيد وعبد الباري، ماهر شعبان، 2009، **تعليم اللغة العربية لذوي الاحتياجات الخاصة بين النظرية والتطبيق**، مصر، مطبعة إيتراك للطباعة والنشر والتوزيع.
- الجاحظ، أبو عثمان عمرو بن بحر، 1968، **البيان والتبيين**، الجزء الأول، تحقيق فوزي عطوى، لبنان، دار صعب.
- جبل، محمد حسن، 2006، **المختصر في أصوات اللغة العربية: دراسة نظرية وتطبيقية**. الطبعة الرابعة، مصر، مكتبة الآداب.
- جمل، محمد جهاد وصديق، عمر أحمد والزاميني، فواز فتح الله، 2006، **التفكير الكلامي: التطور، المجالات، الأنشطة**، الإمارات، دار الكتاب الجامعي.
- جونز، وين، 2008، **تقييم الكفاية الشفوية للطلاب، في أساسيات التقييم في التعليم اللغوي**، تحرير دوليت إلويد، بتير ديفدسون، كريستين كوم، ترجمة خالد بن عبد العزيز الدامغ، السعودية، جامعة الملك سعود، النشر العلمي والمطابع.
- حافظ، وحيد السيد، 2005، **المستويات المعيارية لمهارة التحدث وتقويم أداء تلاميذ المرحلة الابتدائية في ضوئها**، مجلة كلية التربية بكفر الشيخ، جامعة طنطا، العدد السادس، ص ص 1- 60.
- حسام الدين، كريم زكي، 1985، **أصول تراثية في علم اللغة**، الطبعة الثانية، مصر، مكتبة الأنجلو المصرية.
- حسام الدين، كريم زكي، 1992، **الدلالة الصوتية: دراسة لغوية لدلالة الصوت ودوره في التواصل**، مصر، مكتبة الأنجلو المصرية.

- حسان، تمام، 1990، **مناهج البحث في اللغة**، مصر، مكتبة الأنجلو المصرية.
- حسان، تمام، 2004، **اللغة العربية مبناها ومعناها**، الطبعة الرابعة، ص50، مصر، عالم الكتب.
- حسنين، أحمد طاهر، 1987، **نظرية الاكتمال اللغوي عند العرب**، مصر، دار هجر للطباعة والنشر والتوزيع.
- حسنين، صلاح، 2007، **علم اللغة الوصفي والتاريخي**، مصر، مكتبة الآداب.
- الحلوة، مصطفى، 1998، **المهارات اللغوية دراسة في طبائع اللغة وخصائصها وفنونها**، مصر، مطبعة الحسين الإسلامية.
- حنا، سامي عياد والراجحي، شرف الدين، 1991، **مبادئ علم اللسانيات الحديث**، مصر، دار المعرفة الجامعية.
- الخوري، نسيم، 2005، **الإعلام العربي وانهيار السلطات اللغوية**، لبنان، مركز دراسات الوحدة العربية.
- درويش، محمود طاهر، 1968، **الخطابة في صدر الإسلام**، مصر، دار المعارف.
- رئاسة مجلس الوزراء، 2009، **وثيقة المستويات المعيارية لمحتوى مادة اللغة العربية للتعليم قبل الجامعي**، مصر، الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد.
- الرازي، فخر الدين، 2002، **كتاب الفراسة، سلسلة زبدة التراث**، إعداد وتقديم عبد الحميد صالح حمدان، مصر، عالم الكتب.
- الرازي، محمد بن أبي بكر بن عبد القادر، 1995، **مختار الصحاح**، تحقيق محمود خاطر، لبنان، مكتبة لبنان.
- الزراد، فيصل محمد خير، 1990، **اللغة واضطرابات النطق والكلام**، مصر، دار المريخ.
- الزريقات، إبراهيم عبد الله فرج، 2005، **اضطرابات الكلام واللغة: التشخيص والعلاج**، الأردن، دار الفكر.

- زمزمي، يحيى بن محمد حسن أحمد، 1994، **الحوار: آدابه وضوابطه في ضوء الكتاب والسنة**، السعودية، دار التربية والتراث.
- سالم، رشاد محمد، 2005، **الأداء الصوتي في العربية**، مجلة جامعة الشارقة للعلوم الشرعية والانسيابية، المجلد الثاني، العدد الثاني، ص ص209- 238.
- السعران، محمود، 2000، **علم اللغة: مقدمة للقارئ العربي**، الطبعة الخامسة، مصر، دار الفكر العربي.
- سكين، أيمن أبو بكر، 2002، **فاعلية بعض الأساليب الدرامية في تنمية بعض مهارات التعبير الشفوي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية**، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة طنطا.
- السلوادي، حسن وآخرون، 2004، **العلوم اللغوية للصف التاسع الأساسي**، الجزء الأول، فلسطين، مركز المناهج، وزارة التربية والتعليم.
- السيوطي، أبو بكر، 1993، **الدر المنثور في التفسير بالمأثور**، الجزء السابع، لبنان، دار الفكر.
- الشافعي، فخر الدين محمد بن عمر التميمي الرازي، 2000، **التفسير الكبير أو مفاتيح الغيب**، الجزء الخامس والعشرون، لبنان، دار الكتب العلمية.
- شاهين، عبد الصبور، 1977، **علم اللغة العام**، القاهرة، مطبعة المدني.
- شاهين، عبد الصبور، 1982، **العربية لغة العلوم والتقنية**، الطبعة الثانية، مصر، دار الاعتصام.
- شحاتة، حسن، 1993، **تعليم اللغة العربية: بين النظرية والتطبيق**، الطبعة الثانية، مصر، الدار المصرية اللبنانية.
- شلبي، مصطفى رسلان، 2000، **تعليم اللغة العربية والتربية الدينية الإسلامية**، الطبعة الثالثة، مصر، دار الشمس للطباعة.
- الشنطي، محمد صالح، 2003، **المهارات اللغوية: مدخل إلى خصائص اللغة العربية وفنونه**، الطبعة الخامسة، السعودية، دار الأندلس للنشر والتوزيع.

- طعيمة، رشدي أحمد وآخرون، 2011، **المفاهيم اللغوية عند الأطفال: أسسها مهاراتها تدريسها تقويمها**، الأردن، دار المسيرة للطباعة والنشر والتوزيع.
- طعيمة، رشدي أحمد ومناع، محمد السيد، 2001، **تدريس العربية في التعليم العام: نظريات وتجارب**، مصر، دار الفكر العربي.
- طعيمة، رشدي أحمد، 1986، **المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى**، الجزء الثاني، السعودية، معهد اللغة العربية بجامعة أم القرى.
- طعيمة، رشدي أحمد، 1998، **مناهج تدريس اللغة العربية بالتعليم الأساسي**، مصر، دار الفكر العربي.
- طعيمة، رشدي أحمد، 2004، **المهارات اللغوية: مستوياتها، تدريسها، وصعوباتها**، مصر، دار الفكر العربي.
- طعيمة، رشدي أحمد، 2006، **الوثيقة القومية لمنهج اللغة العربية لمراحل التعليم العام**، مصر، وزارة التربية والتعليم.
- عبد التواب، رمضان، 1997، **المدخل إلى علم اللغة ومناهج البحث اللغوي**، الطبعة الثالثة، مصر، مكتبة الخانجي.
- عبد الحليم، أحمد المهدي، 2005، **حكاية المعايير القومية للتعليم وتوابعها: دراسة نقدية ورؤية بديلة**، المجلد الثالث، المؤتمر العلمي السابع عشر للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، وهو بعنوان مناهج التعليم والمستويات المعيارية، والمنعقد بدار الضيافة، جامعة عين شمس، في الفترة من 26- 27 من يوليو، ص ص 1089- 1130.
- عبيد، وليم، 2010، **تعليم الرياضيات لجميع الأطفال في ضوء متطلبات المعايير وثقافة التفكير**، الأردن، دار المسيرة للطباعة والنشر والتوزيع.
- عسر، عبد الوارث، 1993، **فن الإلقاء**، مصر، الهيئة المصرية العامة للكتاب.
- علام، صلاح الدين محمود، 2004، **التقويم التربوي البديل: أسسه النظرية والمنهجية وتطبيقاته الميدانية**، القاهرة، دار الفكر العربي.

- عليان، أحمد فؤاد، 1992، **المهارات اللغوية: ماهيتها وطرائق تدريسها**، السعودية، دار المسلم للنشر والتوزيع.
- عمر، أحمد مختار، 1988، **البحث اللغوي عند العرب مع دراسة لقضية التأثير والتأثر**، الطبعة السادسة، مصر، عالم الكتب.
- عمر، أحمد مختار، 1997، **دراسة الصوت اللغوي**، مصر، عالم الكتب.
- الغامدي، منصور محمد، 200، **الصوتيات العربية**، السعودية،(د. ن).
- الفارابي، أبو نصر، 1990، **كتاب الحروف**، الطبعة الثانية، حققه وعلق عليه محسن مهدي، لبنان، المكتبة الشرقية.
- الفراهيدي، أبو عبد الرحمن الخليل بن أحمد (د. ت)، **كتاب العين**، الجزء السابع، تحقيق مهدي المخزومي، وإبراهيم السامرائي، مصر، دار الهلال للطباعة والنشر والتوزيع.
- الفرماوي، حمدي، 2006، **نيوروسيكولوجيا: معالجة اللغة واضطرابات التخاطب**، مصر، مكتبة الأنجلو المصرية.
- فضل الله، محمد رجب، 2003، **الاتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللغة العربية**، الطبعة الثانية، مصر، عالم الكتب.
- فندريس، 1980، **اللغة**، ترجمة عبد الحميد الدواخلي، ومحمد القصاص، مصر، مكتبة الأنجلو المصرية.
- الفيفي، أبو معاذ موسى بن يحيى، 1427، **الحوار: أصوله وآدابه وكيف نربي أبناءنا**، السعودية، دار الخضيري للنشر.
- قاسم، محمد جابر، 2005، **معايير التفوق اللغوي للمعلم والمتعلم**، الإمارات، دار القلم.
- قدور، أحمد محمد، 1999، **مبادئ اللسانيات**، الطبعة الثانية، سوريا، دار الفكر.
- القرشي، أمير إبراهيم، 2001، **المناهج والمدخل الدرامي**، مصر، عالم الكتب.

- قورة، حسين سليمان، 1981، **دراسات تحليلية ومواقف تطبيقية في تعليم اللغة العربية والدين الإسلامي**، مصر، دار المعارف.
- كورباليس، مايكل، 2006، **في نشأة اللغة من إشارة اليد إلى نطق الفم**، ترجمة محمود ماجد عمر، سلسلة عالم المعرفة، العدد 325، الكويت، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب.
- لافي، سعيد عبد الله، 2006، **التكامل بين اللغة والتقنية**، مصر، عالم الكتب.
- اللبودي، منى إبراهيم، 2003، **الحوار: فنياته واستراتيجياته وأساليب تعليمه**. مصر، مكتبة وهبة.
- ليونز، جون، 1987، **اللغة وعلم اللغة**، الجزء الأول، ترجمة مصطفى زكي التوني، مصر، دار النهضة العربية.
- ماكولاف، وليك ج، 2005، **فن التحدث والإقناع**، الطبعة الرابعة، ترجمة وفيق مازن، مصر، دار المعارف.
- مالمبرج، برتيل، 1984، **علم الأصوات**، تعريب ودراسة عبد الصبور شاهين، مصر، مكتبة الشباب.
- مجاور، محمد صلاح الدين علي، 1971، **تدريس اللغة العربية: أسسه وتطبيقاته التربوية**، الطبعة الثانية، مصر، دار المعارف.
- مجاور، محمد صلاح الدين علي، 1983، **تدريس اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية: أسسه وتطبيقاته**، الطبعة الرابعة، الكويت، دار القلم.
- مجاور، محمد صلاح الدين علي، 1997، **دراسة تجريبية لتحديد المهارات اللغوية في فروع اللغة العربية**، الطبعة الثانية، الكويت، دار القلم.
- المجلس الأعلى للتعليم، 2004، **معايير اللغة العربية لدولة قطر**، قطر، وزارة التربية والتعليم.
- مجمع اللغة العربية، 2004، **المعجم الوسيط**، الطبعة الرابعة، مصر، مكتبة الشروق الدولية.

- محمد، محمد رفقي، 1987، **سيكولوجية اللغة والتنمية اللغوية لرياض الأطفال**، الكويت، دار القلم.
- مدكور، عاطف، 1987، **علم اللغة بين التراث والمعاصرة**، مصر، دار الثقافة للطباعة والنشر والتوزيع.
- المرصفي، عبد الفتاح السيد عجمي (د. ت)، **هداية القاري إلى تجويد كلام الباري**، الجزء الأول، الطبعة الثانية، السعودية، مكتبة طيبة.
- المصري، محمد بن مكرم بن منظور الإفريقي (د. ت)، **لسان العرب**، الجزء الرابع، لبنان، دار صادر.
- مصلوح، سعد عبد العزيز، 2005، **دراسة السمع والكلام: صوتيات اللغة من الإنتاج إلى الإدراك**، مصر، عالم الكتب.
- الناقة، محمود كامل وحافظ، وحيد السيد، 2002، **تعليم اللغة العربية في التعليم العام: مداخله وفنياته**، مصر، مطبعة الإخلاص للطباعة والنشر.
- الناقة، محمود كامل وطعيمة، ورشدي أحمد، 2002، **الاختبارات العملية والعيادية: إطار أولي مقترح**، المؤتمر العلمي الرابع عشر للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس بعنوان مناهج التعليم في ضوء مفهوم الأداء، في الفترة من 24- 25 من يوليو، ص ص 603- 614.
- الناقة، محمود كامل، 1998، **الإطار المهاري الإجرائي لتطوير تعليم التعبير الشفهي والتعبير التحريري في المدرسة العربية**، المؤتمر العلمي الثاني لقسم المناهج وطرق التدريس (مناهج المرحلة الثانوية الواقع واستراتيجيات التغيير) كلية التربية، جامعة الكويت بالتعاون مع مؤسسة الكويت للتقدم العملي، في الفترة من 7- 10 من مارس، ص ص 432- 443.
- الناقة، محمود كامل، 2002، **الاختبار الشفهي**، المؤتمر العلمي الرابع عشر للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس بعنوان مناهج التعليم في ضوء مفهوم الأداء، في الفترة من 24- 25 من يوليو، ص ص 593- 601.
- هدسون، د.، 2002، **علم اللغة الاجتماعي**، الطبعة الثالثة، مصر، عالم الكتب.

- وزارة التربية والتعليم، 2001، **الوثيقة الوطنية لمنهج اللغة العربية للتعليم العام بدولة الإمارات العربية المتحدة**. الإمارات، مركز تطوير المناهج والمواد التعليمية.
- وزارة التربية والتعليم، 2003، **المستويات المعيارية للغة العربية من الصف الأول إلى الثاني عشر**، في المعايير القومية للتعليم في مصر، المجلد الثاني، مصر، وزارة التربية والتعليم.
- وزارة التربية والتعليم، 2003، **المعايير القومية للتعليم في مصر**، المجلد الأول، مصر، قطاع الكتب.
- وزارة التربية والتعليم، 2009، **التوجيهات الفنية والمناهج الدراسية للحلقة الأولى من التعليم الأساسي: المرحلة الابتدائية**، مصر، قطاع الكتب.
- وزارة التربية والتعليم، 2009، **مناهج المرحلة الثانوية التعليم العام**، مصر، قطاع الكتب.
- يوسف، جمعة سيد، 1990، **سيكولوجية اللغة والمرض العقلي**، عالم المعرفة، العدد 145، الكويت، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب.
- يونس، فتحي علي والناقة، محمود كامل وطعيمة، ورشدي أحمد، 1996، **تعليم اللغة العربية: أسسه وإجراءاته**، مصر، مطابع الطوبجي.

ثانياً: المراجع الأجنبية

- Arter, Judith & Mctighe, Jay (2001): Scoring Rubrics in the classroom. Thousand Oaks, California: Corwin Press, Inc.
- Bachman, Lyle E. & Palmer , Adrian S.(1996): Language testing in practice: Designing and developing useful language tests. Oxford : Oxford University Press.
- Baker, Joanna, Westrup , Heather(2003) : Essential speaking skills: a handbook for English language teachers. New York: Voluntary Service overseas.
- Parlman, Carole C. (2002): An Introduction to performance assessment scoring rubrics. In Understanding scoring Rubrics: A Guide for teacher. Boston, Carol (ed) Educational Resource Information Center (ERIC), ED: 471518.
- Brinkley, Ellen (2009) : The College board: English language arts framework. Western Michigan University.
- Brown, Douglas H. (2005) : Language assessment: Principles and classroom practice. London : Longman.
- Brown, H.D. (1994). Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall Regents.
- Byrne, Donn (1990): Teaching oral English. London: Longman United Group.
- Clark, H. M., and E. V. Clark (1977): Psychology and Language: An Introduction to Psycholinguistics. New York: Harcourt Brace Jovanovich.
- Condrill , Jo & Bough , Bennie (1999) : 101 Ways to improve your communication skills instantly. 3rd Edition, Palmdale - California, Goalminds.
- Croson, David (1988): Oral language across the curriculum Washington: Multilingual Matters Ltd.
- Curriculum Development and Supplemental Material's Commission (2007) Reading/ Language Arts Framework for California Public Schools : Kindergarten Through Grade Twelve . California: California Department of H Education.
- Dawes, Lyn(2008): The Essential speaking and listening : Talk for learning at Key stage 2. London: Routledge Taylor & Francis Group.

- District of Columbia Public School (2000): Standards for teaching and learning: Elementary reading / language arts. Columbia : District of Columbia Public School.
- Glathhorn, A.A.(1985): Thinking and writing. In Essays on the Intellct. Link, France (ed), Washington: Association for Super Vision and Curriculum Development.
- Goan, Felicia (2001) : A Study of Oral and written expression abilities of a adolescents with learning Disabilities. M.A Thesis, Faculty of Education & Psychology of Toronto College, New York.
- Good, G. V (1973): Dictionary of education. New York McGraw Hill Book Company.
- Goufden, Nancy (1991): Improving instructors speaking skills. Manhattan: Center for Faculty Evaluation and Development Kansas State University.
- Grugeon, Elizabeth; Dawes, Lyn; Smith, Carol & Hubbard , Lorraine (2005): Teaching speaking and listening in the primary school. 3rd Edition, London : David Fulton Publishers.
- Harmer, Jernny (1998): How to teach English: An Introduction to the practice of English language teaching. London: Longman Group Limited.
- Heaton, J.B.(1990): Writing English language tests .3rd Edition, London: Longman Group UK Limited.
- Indiana State Board of Education (2000): Indiana's academic standards English language arts. Indiana: Indiana State Board of Education.
- Kadler, H. (1973) : Lingusitic and Teaching foreign Languages. New York : Van Nostrum Reinnhold Company.
- Koralewski, John (2000) : Standards in the classroom: Howteachers and students negotiate learning. New York : Teacher College Press.
- Lou Mccioskey , Marry (2003) : Standards, rubrics and Exemplars : Key terms. In Standards development Workshop : Rubrics and exemplars for effective Assessment, Cairo : The Integrated English Language Teaching Program II.
- Mackay, R. .A. (1978): Introducing to practical phonetics. New York: Little, Brown Company.
- Mertler, Craig (2005): Designing scoring rubrics for your classroom. Available on \\ http: www.learner .org.

- Minnesota Department of Education (2003): Minnesota Academic standards language arts K-12. Minnesota: Minnesota academic standards I committee.
- National Council of Teachers English (1992): Standards for the English language arts. Washington: International Reading Association.
- Nevada State Department (2001): Nevada English language arts content standards for kindergarten and grades 1,2,3,4,5,6,7,8,12, and performance level descriptors. Carson city: Nevada State Department.
- North Dakota Department of Public Instruction (2003): North Dakota standards and benchmarks content standards: English language arts. Bismarck, North Dakota: North Dakota Department of Public Instruction .
- Norton, E. (1993). The Effective Teaching of Language Arts. New York : Macmillan Publisher Company.
- Office of Curriculum and Standards (2002): South Carolina English language arts curriculum standards 2002. South Carolina: South Carolina Department of Education.
- Perkins, Daniel F. & Fogarty, Kate (2005): Active listening: A Communication tool. University of Florida Publication .
- Rayner, Keith & Pollatsek, Alexander (1989): The Psychology of reading Hillsdale. New Jersey Hove, UK: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Richards, Jack C. (2008): Teaching listening and speaking from theory to practice. New York: Cambridge University Press.
- Robinson, Gail L.(1988): Culturally diverse I speech styles. In Interactive Language Teaching, Rivers, Wilga M.(ed), Cambridge: Cambridge University Press.
- Stevens , Dannelle D. & Levi, Antonia (2005): Introduction to Rubric: an assessment tool to save grading time, convey effective feedback, and . promote student learning. Sterling - Virginia, Stylus Publishing, LLC.
- Utah State Office of Education (1992): Elementary core curriculum standards levels k- 3: arts, information, technology, language arts ., library, media, mathematics , responsible healthy lifestyles, science, social studies. Salt Lake City: Utah State Office of Education.

- Waller, Louise (1984): Teaching reading in high school: Improving reading in the content areas. New York: Harper & Row Publishers, Inc.
- Walter, Petty and Others (1973): Experience in language. New York: the Macmillan Company.
- Widdowzon, H. G. (1978): Teaching language as communication. Oxford: Oxford University Press.
- Wiggins, Grant & Mctighe, Jay (2005): Understanding by design. 2nd Edition, Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.


دار
المسيرة
للنشر والتوزيع والطباعة


دار
المسيرة
للنشر والتوزيع والطباعة

مهارات التحدث

العملية والأداء

Speaking Skills









دار
المسيرة
للنشر والتوزيع والطباعة
www.massira.jo